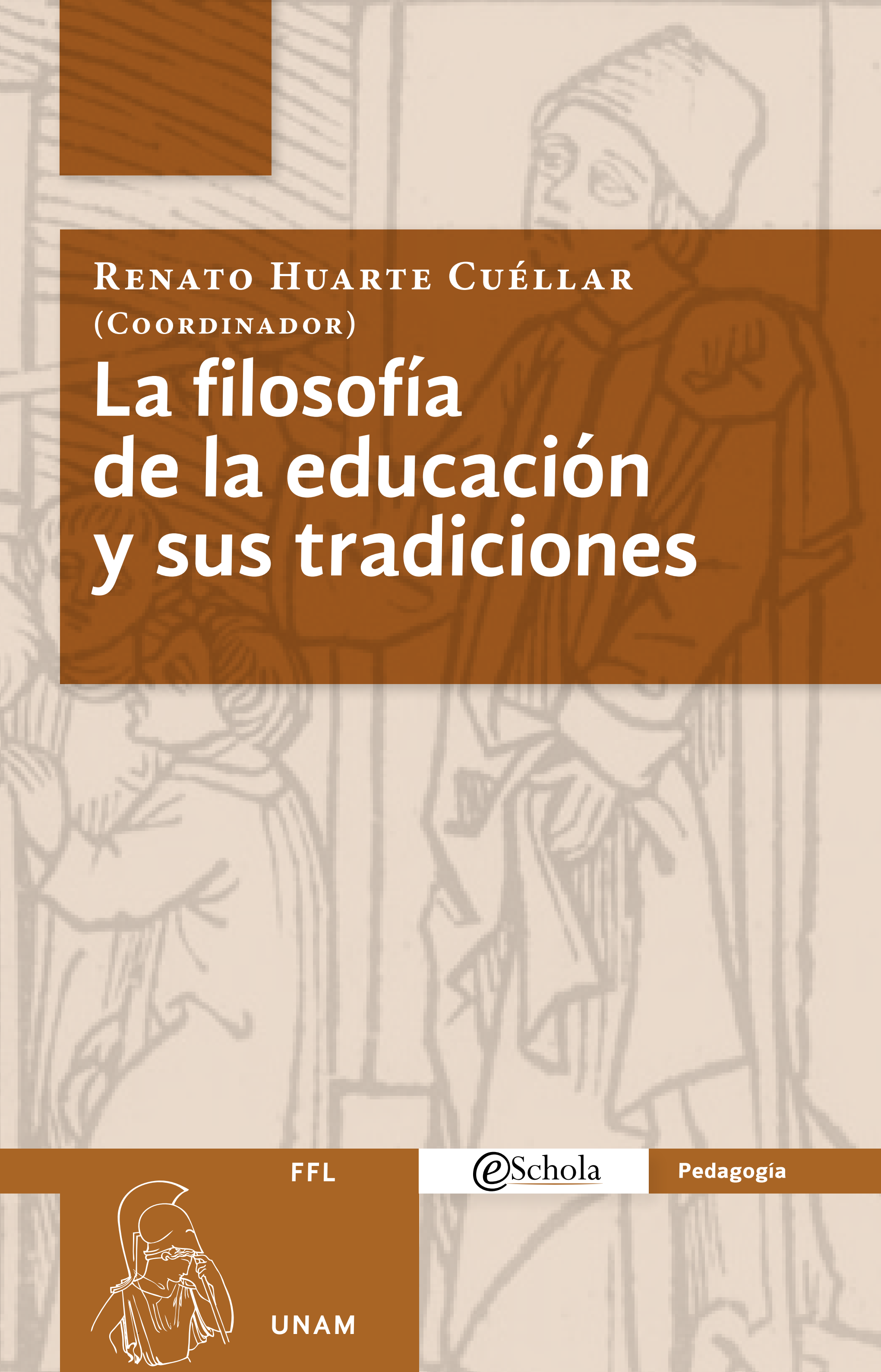

Renato Huarte Cuéllar
(Coordinador)

La filosofía de la educación y sus tradiciones

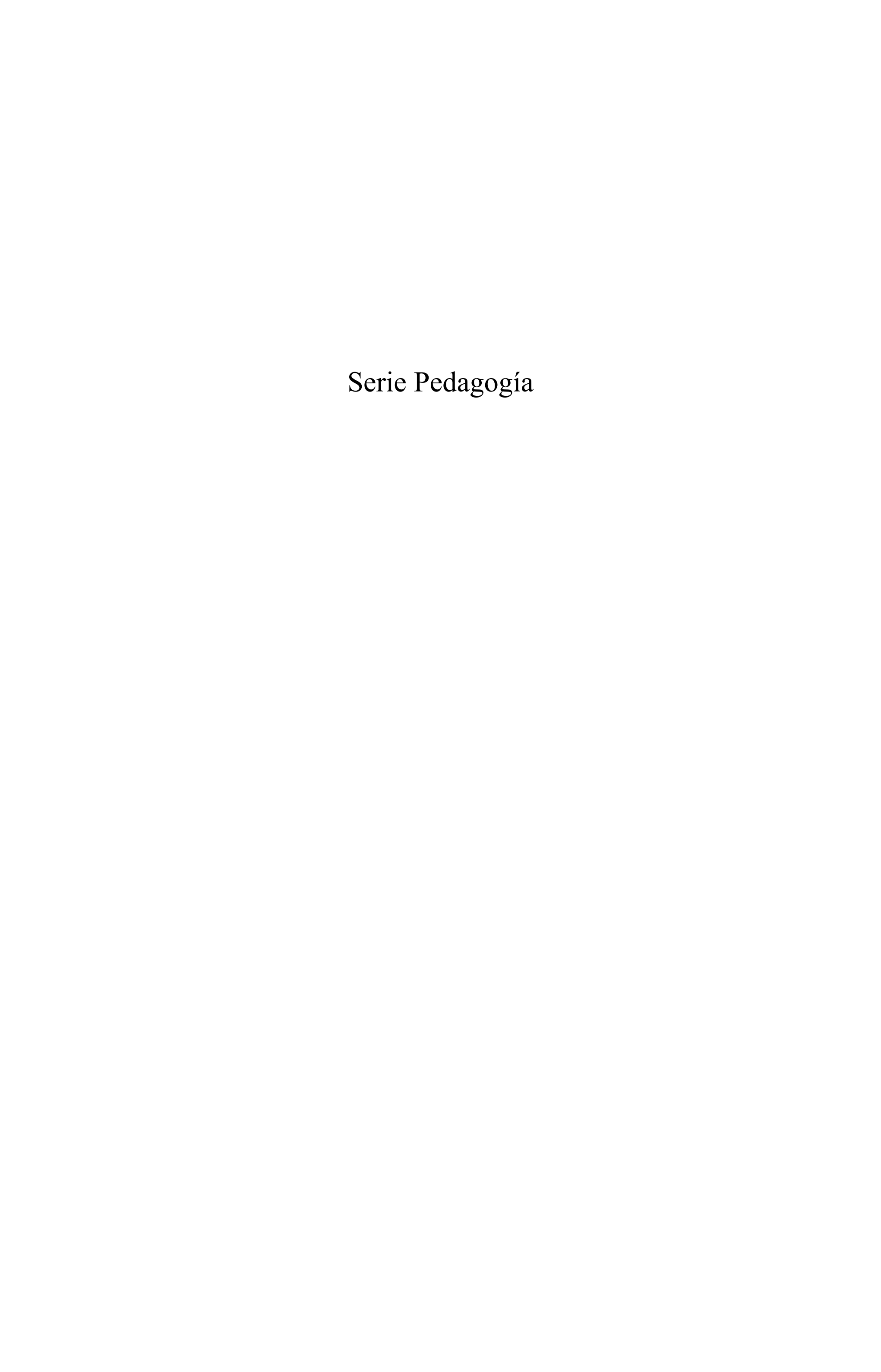
FFL
eSchola
Pedagogía
UNAM





LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y SUS TRADICIONES





Serie Pedagogía

Renato Huarte Cuéllar
Coordinador

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y SUS TRADICIONES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



La filosofía de la educación y sus tradiciones fue elaborado en el marco del proyecto UNAM-DGAPA-PAPIIT IA401216: "Las tradiciones de filosofía de la educación en América Latina".

Primera edición:
Diciembre de 2018

ISBN 978-607-30-1006-1

Editado y producido en México

Renato Huarte Cuéllar

Coordinador

LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y SUS TRADICIONES



CONTENIDO AUDIOVISUAL
CLICK EN EL RECUADRO

TAMBIÉN PUEDES ACCEDER VÍA QR



https://youtu.be/VIrhLM8M7Nk

Contenido interactivo

[Para regresar a este Contenido interactivo dar *click* en la flecha]

Introducción

Renato Huarte Cuéllar

¿Cómo podemos conceptualizar la filosofía de la educación? Algunos podrían ver una forma de aplicación de la filosofía como saber primigenio a la educación. Sin embargo, esta aproximación llega a ser muy compleja ya que, de suyo, definir o aproximarse a lo que es la filosofía es un acto filosófico. Algunos podrán sostener, como por ejemplo N. Abbagnano y A. Visalberghi en su *Historia de la Pedagogía*,[1] que en realidad la pedagogía nace de la filosofía de la educación en el sentido de que fueron los filósofos cuando, al preguntarse por lo humano, también lo hicieron de aquella actividad humana que llamamos hoy en día en castellano "educación". Desde esta perspectiva, en la formación de pedagogos, por lo menos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, estudiar "Filosofía de la educación" resulta fundamental para cuestionar y determinar, aunque sea momentáneamente, qué entendemos por el fenómeno educativo.

Pero, ¿y qué hay de los filósofos? Al ser una de las áreas que podríamos llamar "derivadas" de la filosofía, dependerá del enfoque de la formación de estos en las universidades si se incorpora o no una asignatura, cursos optativos o enfoques en este sentido. Debo ser claro al exponer que, sin menoscabo de su propia valía, la enseñanza de la filosofía no es lo mismo que la filosofía de la

[1] *Cfr.* N. Abbagnano y A. Visalberghi. "Introducción" en *Historia de la Pedagogía.* México, Fondo de Cultura Económica, 1962. pp. 8-16.

educación.[2] Esa discusión también puede ser emprendida, en todo caso, en otro momento. No obstante, como parece ser, una mirada filosófica es requerida para hablar de este "campo" que, de suyo, ya pinta por lo menos multidisciplinario.

El libro que el lector tiene en sus manos aborda un problema dentro de todos los que podrían caber en la "filosofía de la educación". Desde 2010 los académicos e interesados en la filosofía de la educación de la región latinoamericana se han reunido en torno a la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C. En junio y julio del 2015 se llevó a cabo, junto con la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la tercera edición del congreso bianual con el tema "Las tradiciones de filosofía de la educación en América Latina: del norte al sur". En dicho congreso se puso sobre la mesa, por un lado, si en la región existe un tratamiento diferente al que se hace en otras regiones del mundo, como puede ser Europa, Estados Unidos, sólo a manera de ejemplo. Por otro lado, también resultó interesante plantear la idea de que dentro de esta región, tan heterogénea, de diversas raigambres filosóficas, pedagógicas, educativas, etc., no era posible tampoco decir que había una sola tradición de filosofía de la educación.

Del congreso en 2015 se han derivado varias iniciativas. Una de éstas fue que el Seminario de Filosofía de la Educación de la Facultad (PIFFYL 2015 041), co-organizador del Congreso en la Ciudad de México, decidió profundizar en las líneas trazadas. Así, se registró el proyecto PAPIIT IA401216 "Las tradiciones de filosofía de la educación en América Latina". Dentro de este proyecto de investigación, el 29 y 30 de marzo de 2017 se llevó a cabo el 6° Coloquio de Filosofía de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras intitulado: "Tradiciones. Diversas miradas a la filosofía de la educación". Además de que a lo largo de dos años de investigaciones

[2] *Cfr.* R. Huarte Cuéllar "¿Enseñanza de la filosofía o filosofía de la educación?" en A. Alonso Salas (coord.), *Filosofía con niños y adolescentes.* México, UNAM-CCH, 2016. pp. 161-171.

conjuntas, la convocatoria al público en general fue abierta. Hubo una respuesta copiosa de colegas de distintas áreas y especialidades de la Facultad, así como también lo fue la asistencia al evento.

Después de que los integrantes del proyecto de investigación hubieron presentado sus trabajos y toda vez que la mayoría estos fueron leídos en las sesiones quincenales del proyecto de investigación, se pensó en este libro como unidad; si bien cada uno de los autores de los capítulos ha buscado imprimir, desde una intencionalidad propia, un trabajo que es resultado de por lo menos dos años de trabajo en colectivo. Este libro no podría verse sino en ese sentido.

La labor del coordinador ha sido poner a dialogar estos textos y ordenarlos de manera tal que puedan ser leídos, sea de manera individual, ya sea como una concatenación de ideas que den cuenta del sentido general como un resultado colectivo. Por eso es necesario explicar este segundo sentido.

Para comenzar con un libro que abordara la cuestión de las tradiciones dentro de la filosofía de la educación, era necesario problematizar la propia noción de "tradición". Los primeros artículos son esenciales para probar, desde diversas perspectivas, que la palabra tradición es problemática. A partir de ello se engarzarán las discusiones posteriores del libro. No obstante, el lector interesado en el tema, podrá encontrar vetas importantes para la aproximación desde diversos abordajes de lo que la "tradición" implica en el quehacer humano.

El libro comienza con el artículo "La historia conceptual como vigilancia hermenéutica de la tradición. Indicaciones sobre el concepto 'educación no formal'" de Itzel Casillas Avalos. En él, la autora explica cómo puede entenderse "tradición" desde la perspectiva de Hans-Georg Gadamer y la propia noción de "historia conceptual". Esto es fundamental para problematizar el sentido que tiene la "tradición" para la hermenéutica filosófica gadameriana. Se ha puesto la noción de "educación no formal" para ver cómo funcionan las categorías de Gadamer en el campo de la educación.

A continuación se presenta una visión alternativa del concepto de "tradición" no como un *continuum*, sino más bien como una ruptura. Es la filosofía de Walter Benjamin, la cual es abordada por Mariana García Pérez en el artículo "La tradición como *discontinuum* de la historia: una aproximación a la crítica del progreso de Walter Benjamin". Aquí, la autora da cuenta de elementos importantes en la filosofía de la historia de Benjamin en contra del progreso que ha caracterizado a la modernidad. La tradición, entonces, no es vista como una concatenación de hechos, autores, obras, etc., sino más bien como una irrupción, como posibilidad, que desde la cotidianidad, permitiría estar dentro de esta tradición. La aproximación benjaminiana permite pensar la tradición desde ese otro lugar al que estamos acostumbrados.

El texto "Tra(d)ición: entre imitación y creación" de Emanuel D. Osuna brinda una panorámica del vínculo entre traición y tradición desde una perspectiva etimológica. En un juego que va desde la fábula de Esopo hasta su reconfiguración por el poeta latino Horacio, el autor llega a dialogar con el propio Juan José Arreola y su *Confabulario*. A partir de esta visita a una tradición, que es a la vez cesión y traición, se logra poner en evidencia las delgadas líneas que dividen estos conceptos. Imitar y crear, según el propio autor, permite entender que, a pesar de que los antiguos y nosotros pudiéramos llegar a tener perspectivas diferentes sobre nuestra relación con la tradición, en ella están ambas implícitas. Esta es una manera de aproximarnos a la tradición que desde la presencia de los estudios clásicos, apelan al aquí y al ahora y, a la vez, al pasado.

El siguiente artículo, a cargo de Gonzalo Martínez Licea, lleva por título simplemente "Tradición y traducción". Esto no debe engañar al lector, ya que tras este breve título, hay una gran reflexión en torno a las razones por las cuales, los lectores hispanoparlantes necesitamos de la traducción. ¿Qué implica traducir un texto? ¿Qué texto se traduce y por qué motivos? A partir de ejemplos concretos de la tradición de traducción mexicana del siglo XX, el autor pone de manifiesto que la traducción es una de las vías a

través de las cuales se conforman tradiciones. Lo ajeno pasa a ser propio, sin dejar de lado que en este "acto de pasaje" los lenguajes juegan un papel importante. ¿Es un mal necesario o es la posibilidad de diálogo entre tradiciones?

El quinto artículo de este libro se llama "La tradición, una reflexión desde la relectura de los clásicos". En éste, Gabriela López de Ita realiza una revisión de lo que implica un texto clásico y su postura frente a la tradición. La idea de un "clásico" ha variado a lo largo de la historia, pero desde sus orígenes latinos, entender a los clásicos como quienes fraguan una tradición, permite entender que el concepto de "clásico" es movible. Pueden ser los que tradicionalmente han sido concebidos como "los mejores" de una ciudad, hasta los clásicos que permiten que cada persona se relacione con la tradición. Éstas son sólo dos aproximaciones que la pregunta por los clásicos nos permite para la aproximación a los estudios en torno a la noción de "traducción". Éste es el último de los artículos que aborda el problema de la tradición de manera general.

A modo de gozne o bisagra, el texto que escribe Ángel Alonso Salas permite entender en donde puede posicionarse esto que podríamos llamar tradición en la filosofía hispanoamericana, latinoamericana, nuestroamericana, etc. De manera sintética, y simulando un ahora ya antiguo casete o disco, el autor explica por qué hablar de la filosofía americana o la filosofía hispanoamericana es un problema de suyo. No obstante, el texto tiene la virtud de encuadrar las problemáticas y posibilidades de un pensamiento que, en tanto se pregunta por su identidad, permite articular no sólo lo producido en lengua española, desde un continente o región específica. Más bien, eso que José Gaos denominaría "pensamiento criollo", explica lo complicado y lo interesante de pensar una tradición filosófica propia. Eso explica el título del artículo: "El continente americano: una pluralidad y diversidad de tradiciones filosóficas".

En ese tenor, el texto "Miradas internas y externas a la filosofía de la educación latinoamericana: ubicación, posición, perspectiva e identidad" de Cecilia Diego permite ver la relación entre la filo-

sofía de la educación en América Latina como región y qué la define. A partir de un estudio sesudo de los límites que van desde lo físico hasta lo identitario, la autora permite entender y caracterizar a la filosofía de la educación de una región que no necesariamente va del Río Bravo hasta la Patagonia, sino que lo confronta el hecho de la migración y lo que se ha llamado la "filosofía latina" en los Estados Unidos. A partir de esta reflexión podemos entender el cariz de la filosofía de la educación en esta región que llamamos América Latina y que, por ende, no puede tampoco entenderse como homogénea.

Carmen G. Burgos V. expone, siguiendo el ejemplo de cómo los países latinoamericanos tienen tradiciones específicas, cuatro modelos de interacción entre filosofías presentes en Chile y los impactos educativos que tuvieron en distintos momentos de su historia. Desde los humanismos cristiano y laico, hasta el escepticismo y el tradicionalismo, estas corrientes de pensamiento son explicadas en: "Huellas del tradicionalismo, escepticismo y humanismo en la educación chilena". Aquí la autora articula una perspectiva interesante a la forma de convivencia de estas ideas a través de la consolidación de espacios y prácticas educativas en el país americano.

Subiendo hacia el norte, en lo que sería México, pero antes de que tan siquiera se diera la colonia, Stephanie Itzel Lozano Bravo comparte una reflexión profunda de las formas de entender la "educación" de los nahuas a partir de la propia lengua florida, el náhuatl. En "*Toltecáyotl*: Formación de rostro y corazón", la autora va delineando cómo desde la propia lengua se puede definir lo que entenderíamos como "educación" en castellano y que, no obstante, guarda profundas diferencias, según los propios testimonios, en cómo entendemos ese "dar rostro y corazón" a los seres humanos. Esta visita permite cuestionarnos si aquella tradición prehispánica sigue vigente o si en realidad podemos regresar a ella, desde una tradición mexicana que poco guarda de esa forma de ver el mundo y que más bien se precia de ser "occidental".

El siguiente artículo, a cargo de Juan Eliezer Quintas Cruz, aborda la perspectiva de educar de los chatinos en la costa oaxaqueña. En "Mito y educación en la tradición oral de los chatinos de Oaxaca", el autor permite aproximarse a lo que se entiende por tradición, siempre oral, de un pueblo que se define a sí mismo como "aquéllos que vienen del mar". Frente al mar, el ser humano, que se identifica desde un lugar, ve en el mito una forma de darse sentido y de pensar al ser humano en sus propias narraciones. A través del chat'ino o lengua trabajosa, entender la "educación" resulta un verdadero choque de tradiciones, que no vuelve imposible el diálogo entre ellas, pero que sí muestra una forma distinta, desde el propio México, para entender al ser humano, sus narraciones y mitos, como formas de educar y de reconocerse.

"Tradición(es) que se escuchan: reflexiones a partir de la tradición tojolabal" es el texto escrito por Jesica Ivonne Alarcón Ramírez, quien toma a otro pueblo originario, ahora de la región maya, para hacer énfasis en la perspectiva de lo que se entendería como tradición tojolabal en tanto "saber escuchar". Acercándose a la labor cuidadosa de años de Carlos Lenkersdorf y de su explicación de la filosofía maya tojolabal, aún viva, la autora permite entender a través de la propia construcción de la lengua tojol'abal, la de aquéllos seres que saben escuchar, según puede llegar a traducirse el nombre de la propia lengua. Así, se refleja una cosmovisión completamente distinta que tiene sus implicaciones en la educación. Éste es un acto filosófico que, a través del estudio de la lengua, podemos realizar.

Siguiendo con la "tradición mexicana", Pólux Alfredo García Cerda nos ofrece, en "Sobre la necesidad de un juramento pedagógico", una visión de cómo se conformó la tradición pedagógica en México, sobre todo a lo largo de los siglos XIX y XX. A través del cuestionamiento en torno a los códigos de ética que una profesión como la pedagogía podría llegar a necesitar, el autor va delineando las tramas de compromiso intelectual, material y contextual de los actores que conformaron la pedagogía mexicana y la siguen con-

textualizando. Desde esta perspectiva, la discusión de un juramento permitiría dar cuenta de las formas en las que una tradición se va fraguando; en este caso, las formas de entender la educación desde los "profesionales de la educación" o pedagogos.

Norma Gabriela Cortés Ronquillo retoma un periódico pedagógico del siglo XIX para mostrar cómo se fueron fraguando las

ideas que determinamos como parte de una tradición magisterial que, en gran medida, pueden encontrarse ausentes en la tradición pedagógica contemporánea y que, sin embargo, le dieron sentido a la realidad de las discusiones de filosofía de la educación, vinculadas a una práctica específica del siglo XIX y que dieron oportunidad para una relación con espacios políticos en que se fueron conformando actores y pensamientos. El artículo lleva por título "La enseñanza normal: discurso filosófico-pedagógico, proyecto político-educativo". Esto permite repensar la manera en que la educación y la filosofía, en un caso preciso, permitieron articular ideas y proyectos.

Si bien hasta aquí el lector podrá encontrar posicionamientos concretos que fueron ubicados en un grupo o lugar en momentos específicos, es porque los artículos compilados, permiten esta lectura de la diversidad de tradiciones de filosofía de la educación, la mayoría relacionadas desde lo que hoy en día llamamos México, una región que tampoco es homogénea. Toca el turno ahora a una serie de reflexiones que bien podrían sonar marginales en el pleno sentido de la palabra: bordearán aquello que sirve para pensar la filosofía de la educación en una región o en una problemática, o inclusive, de la relación entre disciplinas que nos hacen repensar qué entendemos por filosofía de la educación *stricto sensu* o más bien *lato sensu*.

El texto "La filosofía de la educación en América Latina, considerada desde el exterior" fue escrito por Asger Sørensen, un filósofo de la educación danés con gran interés en América Latina. A partir de sus experiencias con las asociaciones, los congresos, las publicaciones y demás actividades de filosofía de la educación

en la región, logra realizar una reflexión interesante de cómo lo que se efectúa en América Latina en torno a la filosofía de la educación permitiría a los europeos u otros países "occidentales" comprender de diferente manera, menos eurocéntrica, los problemas por los cuales sus sociedades están transitando. Como mirada externa, permite dar un valor específico a lo que se realiza en la región.

Alexandra Peralta Verdiguel bordea otra problemática. A partir de su propia interpretación de lo propuesto por Jorge Larrosa, la autora da cuenta de lo problemático del academicismo que ronda la filosofía de la educación y los estudios sobre "lo educativo" en términos generales. Los estudios sobre el lenguaje, la literatura y lo literario han sido muchas veces dejados de lado. De esta manera, en "Reflexiones sobre el lenguaje y la lectura a partir de Jorge Larrosa" permite discutir cómo los saberes se legitiman en una tradición y que, inclusive más allá de un templo, son sacralizados. Correspondería entender cómo aproximarnos a la formación humana desde otras perspectivas, también en lo disciplinario. Este texto nos ayuda a comprender lo que implicaría esta ruptura y su importancia. Walter Omar Kohan, colega argentino-brasileño, nos comparte "La música de la amistad. En homenaje a Fulvio Manara". En él, toma al autor italiano y la relación existente entre educación y música para hablar de las coincidencias entre personajes como Fulvio Manara y Ezio Bosso, junto con Gilles Deleuze y, a manera de espejo, lo que se podría dialogar con Paulo Freire o Carlos Lenkersdorf. En este texto sincero de despedida y reflexión a un amigo, también se pone de relieve la importancia de otros aspectos, como la música, al pensar y actuar frente a otros seres humanos: educarlos. ¿Por qué no? Hacer filosofía de la educación desde América Latina también es poder hablar de la filosofía europea. De esta manera, Rodolfo Isaac Cisneros Contreras nos ofrece "¿República o Jardín? La confrontación entre modos de vida. Reflexiones a partir de Michel Onfray". El autor pone en tensión perspectivas platónicas y epicúreas a partir del pensamiento del filósofo francés. Las implicaciones de cada una de estas corrientes o posturas darán como consecuencia

una manera distinta de entendernos como seres humanos, con sociedades diferentes y formas de educación peculiares. Así, esta aproximación permite repensar aquello que en la Antigüedad no era un supuesto, la forma política y, por ende filosófica, que cada forma de ver el mundo trae consigo.

Adrián del Olmo Nolasco trae en "*Torá lishmá*: un acercamiento desde Maimónides", una discusión muy pertinente que el filósofo judío medieval maneja a partir del término que puede ser traducido al castellano como "estudio de la Torá o Pentateuco en sí mismo" o "*Torá lishmá"* en hebreo. Relacionando el término de una manera muy interesante, el autor muestra las implicaciones de las finalidades del estudio y los medios para alcanzarlo. En una sociedad en donde los medios y los fines parecen haberse desdibujado, Maimónides tiene siempre algo que decir en torno a la educación. Maimónides, así como otros filósofos judíos o árabes medievales, no son muy estudiados en "nuestra" tradición. Éste es un ejemplo que podría abrir brecha y abrazar filósofos de los linderos, no por ello menos importantes.

Finalmente, el último texto lleva por título "Decir 'educación' en la Biblia hebrea. Una aproximación exegética al *Tanaj*" de Adriana Hernández Barocio. Aquí se plantea algo que tampoco es muy común en la "tradición occidental" de filosofía de la educación. La autora se basa en la filosofía del lenguaje de Henri Meschonnic para entender por qué se ha dado "un golpe de Biblia a la filosofía". Más que una cuestión dogmática, leer desde otra tradición, permitió que la filosofía del siglo XX entendiera de otra manera la aproximación a los textos. Realiza un ejercicio de lectura atenta, a partir de ciertas raíces hebreas, para mostrar que "educar" se dice de varias maneras y tiene varias implicaciones para la comprensión de eso que para nosotros se resume "tradicionalmente" en una sola palabra: educar. En la Biblia hebrea, a manera de espejo de otra tradición, son distintas palabras con diferentes campos semánticos. Esto permite repensar nuestra propia noción implícita en la palabra "educación".

Este periplo por temas que ponen de relieve varias tradiciones de filosofía de la educación se entrelazan buscando brindar una lectura interesante y que permita mostrarle nuevas formas de aproximación a las tradiciones, a las tradiciones filosóficas y un acercamiento a lo que entendemos por "educación", ya sea con la lectura de uno o más textos o del libro en su conjunto.

El proceso ha sido un trabajo muy gozoso pues conjunta a profesores de distintas áreas del conocimiento, así como estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado. Debo agradecer a todos los que hicieron esto posible, comenzando por los miembros del Seminario de Filosofía de la Educación, a los colegas de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación y a todos los que, a lo largo de estos dos años, se interesaron profundamente en el tema. En especial debo agradecer a Stephanie Lozano Bravo, quien acompañó el proceso de este libro, sobre todo en la minuciosa labor de revisión del manuscrito final, así como a Mariana García Pérez, quien se incorporó a esta tarea monumental. Sin ellas, este libro no hubiera podido ver la luz. En el último tramo del proyecto las labores que Ilan Enrique Castañares Gutman desempeñó fueron de gran valía para el proyecto en su conjunto, y permitieron que este libro llegara a un buen puerto.

También debo dar las gracias a la Dirección General de Atención al Personal Académico (DGAPA) de la UNAM porque gracias a los fondos destinados al Proyecto de Investigación "Las tradiciones de filosofía de la educación en América Latina" (PAPIIT IA401216) el libro puede llegar a las manos del lector.

A todos nuestros profesores, a los colegas de trabajo de varios años y al personal administrativo y académico de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, muchas gracias. Las generaciones futuras podrán encontrar aquí varias vetas de conocimiento, exploración y emoción al descubrir todo lo que hay por encontrar en la filosofía de la educación y sus tradiciones, siempre en plural.

La historia conceptual como vigilancia hermenéutica de la tradición. Indicaciones sobre el concepto "educación no formal"

ITZEL CASILLAS AVALOS*

Concepto: lenguaje, horizonte e historia

Hans-Georg Gadamer no fue el primero en referirse a la historia conceptual, caracterizarla como "método", ni tampoco en realizar historias de conceptos, pero sí la lleva a la filosofía.[1] Su desarrollo en torno a esta tarea no fue amplio, pues se redujo a algunas menciones en *Verdad y método,* el texto "La historia del concepto como filosofía" en *Verdad y método II,*[2] y otros artículos dispersos (algunos aún no traducidos al español). Sin embargo, *Verdad y método* puede leerse como una serie de historias conceptuales parciales que dan lugar a una historia de la hermenéutica,[3] al hacer un recorrido histórico por conceptos tales como formación (*Bildung*), sentido común (*sensus communis*), gusto, juicio, entre muchos otros relacionados, llegando a lo que podríamos llamar una red conceptual que posibilitó la construcción de su propuesta hermenéutica.

* Itzel Casillas Avalos es licenciada, maestra y candidata a doctora en pedagogía por la UNAM. Ha trabajado temas de teoría pedagógica y educación no formal, y de investigación fenomenológico-hermenéutica, además de ser profesora de tiempo completo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Correo electrónico: itzelcasillas@gmail.com

[1] Según Villicañas y Oncina, surge en el siglo XVIII y tiene un desarrollo posterior a Gadamer, sobre todo con Koselleck. *Cfr.* José Luis Villicañas y Faustino Oncina, "Introducción", en Reinhart Koselleck y Hans-Georg Gadamer, *Historia y hermenéutica,* pp. 9 y ss.

[2] H.G. Gadamer, *Verdad y Método II,* pp. 81-93.

[3] *Cfr*. Reiner Wiehl, "Arte del concepto e historia del concepto en la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer", *Éndoxa*, Series filosóficas, núm. 20, Madrid, UNED, 2005, pp. 63-85.

Gadamer también colaboró en la creación de la revista alemana *Archiv für Begriffgeschichte* [Archivo para la historia conceptual], participó en eventos sobre esta temática y fungió "como presidente de la comisión para la investigación en el campo de la historia conceptual auspiciada por la *Deutsche Forschungsgemeinschaft* [Fundación Alemana de Investigación] en los años 50, [donde] se erige en precursor de una *Begriffsgeschichte* [historia conceptual] interdisciplinar".[4] Esto último es importante, pues condujo a la historia conceptual a terrenos más amplios que la propia filosofía.

¿Qué es la historia conceptual? Es una forma de trabajo en torno a los conceptos que contextualiza y desarrolla sus sentidos desentrañando la palabra de la que provienen antes de haberse convertido en términos. Los conceptos que utilizamos en un constructo teórico de pronto se asumen como si éstos no provinieran de las palabras de uso común, este es uno de los elementos que le da importancia a esta labor con ellos. Sólo en un contexto específico recurrimos a una palabra para referir algo en particular, donde ésta se conforma como término, y es el sentido en que éste se utiliza que tiene lugar el concepto. Gadamer se refirió a esto:

> ¿Pues qué es en realidad un *término?* Una palabra cuyo significado está delimitado unívocamente en cuanto que se refiere a un concepto definido. Un término siempre es algo artificial, bien porque la palabra misma está formada artificialmente, bien –lo que es más frecuente– porque una palabra usual es extraída de toda la plenitud y anchura de sus relaciones de significado y fijada a un determinado sentido conceptual.[5]

El concepto usualmente abreva del lenguaje que se da cotidianamente. Es importante aclarar que para Gadamer el lenguaje no es una herramienta o utensilio para señalar algo en el mundo. Es la forma en que vivimos, pues nuestro pensamiento es lingüístico.

[4] Villicañas y Oncina, *op. cit.*, p. 17.

[5] H.G. Gadamer, *Verdad y método*, p. 498.

Esta manera de entender al lenguaje es contraria a la postura que instaura que las palabras efectivamente designan algo fuera del pensamiento y que son un medio para hacer referencia a ello. Aquí, el lenguaje es "la verdadera dimensión de la realidad".[6]

Pretendidamente usamos el lenguaje, pero más bien éste nos usa y los conceptos se forman a partir de un horizonte de comprensión. Este horizonte nos hace interpretar todo en el mundo desde ciertos referentes, con cierta familiaridad y atravesados por el lenguaje, porque se constituye como anticipaciones de sentido para nuestra comprensión. Esta pre-comprensión es un modo de ser del hombre que sucede "por encima de nuestro querer y hacer",[7] de manera que siempre estamos comprendiendo de forma previa o anticipada el mundo en el que estamos, a los otros, a nosotros mismos, un texto, etcétera. Y la historia conceptual se relaciona directamente con el planteamiento hermenéutico, pues los conceptos se dan en y por el lenguaje, por estar insertos en un horizonte.

Este proceder lleva a "aclarar el encubrimiento del origen conceptual de las palabras filosóficas, para poder mostrar la legitimidad de nuestro pensamiento",[8] a sabiendas que una ilustración conceptual completa y última no sería posible. Este "origen" no está en las etimologías porque proceden de una abstracción de la lingüística y "nunca pueden ser verificadas por completo con el lenguaje mismo, con su uso real. Por eso, aunque sean acertadas […] son rendimientos que anticipan un análisis conceptual, y sólo éste podrá proporcionarles un fundamento sólido".[9] Las etimologías marcan pautas de interpretación, pero habría que pasar a un análisis que recupere las palabras, previas al término, que incluso en un uso metafórico digan más sobre el concepto formado. Como ha señalado Jean Grondin:

[6] H.G. Gadamer, *Verdad y método II,* p. 327.

[7] Gadamer, *Verdad y método*, p. 10.

[8] Gadamer, *Verdad y método II,* p. 87.

[9] Gadamer, *Verdad y método*, p. 145.

> [Gadamer] Parte de que la objetividad de un concepto no puede desligarse de la situación y la necesidad en que nació y fue empleado. Solamente podrá concebirse un concepto cuando se entienda la situación que fue la única en convertirlo en concepto hablante. Los conceptos no son herramientas de un pensar instrumental, sino que hacen que hable una relación vital que el pensamiento debe tener en cuenta antes de todo.[10]

Los conceptos están ligados al horizonte de comprensión y la situación hermenéutica particular de quien los piensa y usa. De ahí que además de marcar la relación que guardan con el lenguaje, hay que historizarlos, pues esa relación con el pensamiento está signada por los efectos del tiempo.

El ser humano, para Gadamer, es parte de la historia a la vez que la produce. Los conceptos, asimismo, son históricos y hay que pensarlos de acuerdo con ello. "*Pensar históricamente* quiere decir en realidad *realizar la trasformación que les acontece a los conceptos del pasado* cuando intentamos pensar en ellos. Pensar históricamente entraña en consecuencia siempre una mediación entre dichos conceptos y el propio pensar".[11] En otras palabras, pensar históricamente los conceptos es hacerlo desde el presente considerando cómo se han producido efectos sobre ellos por su propia historicidad. Los conceptos han cambiado y debemos situarlos temporalmente.

Esto tiene estrecha relación con cómo para Gadamer no hay comprensión que no sea histórica porque, asimismo, es aquel que comprende. Él se percató de que vivimos los efectos del paso del tiempo, y sólo desde el presente podemos dar cuenta de ello, de ahí que concibió a la historia como efectual. En sus palabras: "lo propio de la experiencia histórica es que nos encontramos en un proceso sin saber cómo, y sólo en la reflexión nos percatamos de lo que ha sucedido. En ese sentido la historia debe escribirse de nuevo

[10] Jean Grondin, *Introducción a Gadamer*, p. 217.
[11] H.G. Gadamer, *Verdad y método*, pp. 476-477.

desde cada presente".[12] La historia efectual es ver los efectos de un acontecimiento que se considera como tal después de haber ocurrido. No podemos desplazarnos en la historia, a pesar de reconocer el paso del tiempo, por lo cual no sólo debemos poseer conciencia histórica, sino una conciencia de la historia efectual que nos permita entendernos desde los efectos de la historia, situados en nuestro presente.

El ser humano que se percata del paso del tiempo y que vive los efectos de la historia, a la cual sólo puede acceder desde el presente, advierte la naturaleza de los conceptos y requiere vigilarlos. Por esta razón, según Grondin: "la conciencia obrada por la «eficacia histórica» se convirtió […] en la vigilancia de la historia de los conceptos".[13] Lo anterior implica que quien se da cuenta del paso del tiempo y que su única posibilidad de hacerlo patente es a partir de los efectos del pasado en el presente, tiene que pasar a construir una historia, cuando de un ejercicio intelectual se trata, para trabajar desde la historia efectual. En cuanto a los conceptos, no podría más que pensarlos históricamente, es decir, evidenciar sus transformaciones como fruto del pensamiento del que provienen y, por ende, del lenguaje.

La historia conceptual, en esa medida, permitiría un análisis de las tradiciones de pensamiento que ponen de manifiesto su desarrollo a través de conceptos, cuya historicidad se remonta a las palabras cotidianas de un horizonte de comprensión compartido.

Historia conceptual: "método" de vigilancia de la tradición

La historia conceptual es una labor de desarraigo de los conceptos solidificados cuya conexión con el lenguaje hablado ya no es evi-

[12] H.G. Gadamer, *Verdad y método II,* p. 321.

[13] Jean Grondin, *op. cit*., p. 217.

dente. En ese sentido, Gadamer planteó que "hacer conscientes las implicaciones de las palabras conceptuales también es «método»".[14]

Es importante remarcar el entrecomillado, porque a la vez que asume algunos elementos metódicos para la historia conceptual, se despega del uso del término en el sentido decimonónico. Hay que recordar que Gadamer diferenció su hermenéutica con respecto a las anteriores criticando la noción de método que condujo su desarrollo en el siglo XIX en el marco de fundamentación de las ciencias del espíritu de Dilthey –sentido en que su hermenéutica es filosófica y no metodológica–[15] y su interés estuvo en experiencias que mostraran que la verdad de la comprensión no estaba en constreñirla metódicamente. El entrecomillado marca precisamente que hay que investigar la conexión vital de los conceptos, apartado de una pretensión científica.

Este "método" adquiere sentido ahí donde la conciencia hermenéutica se ha percatado del horizonte de comprensión en que ha tomado lugar, como ya mencioné. Este horizonte nos hace poseer anticipaciones de sentido y nos sitúa en una tradición. La tradición es un marco desde el que se comprende, se valida o se legitiman los supuestos desde los que se vive. Delimita aquello que de la realidad nos es visible y constituye la condición que posibilita nuestra interpretación y comprensión del mundo. En sentido amplio, es el lugar en que se carga de contenido la pre-comprensión en forma de prejuicios.[16] Éstos son ineludibles en nuestro pensar pues nos permiten la comprensión, pero se pueden modificar en la medida en que dialoguemos con apertura con otros horizontes y tradiciones (vía un texto, un diálogo, etc.).

[14] H.G. Gadamer, *Verdad y método*, p. 654.

[15] *Cfr*. Jean Grondin, *¿Qué es la hermenéutica?* Trad. de Antoni Martínez Riu, Barcelona, Herder, 2008.

[16] Gadamer utiliza el concepto de prejuicio como anticipaciones de sentido que son condiciones de posibilidad para la comprensión. Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método,* p. 337 y ss.

La tradición nos es trasmitida, nos formamos[17] en ella aunque de manera diferenciada según la situación existencial y contexto de cada uno de nosotros, por eso nos pertenece; a su vez, la hacemos patente en nuestra forma de comprender el mundo, por lo que pertenecemos a ella. Lo anterior se articula con nuestra condición histórica doble: somos seres históricos y participamos en la historia. Además, responde al porqué de nuestra situación hermenéutica particular, que hace posible una distinta comprensión aun formando parte de un mismo horizonte. La tradición es el horizonte en el cual diferentes interpretaciones a lo largo de la historia se han dado cita y han ido conservándose, reinterpretándose, complejizándose, criticándose, olvidándose o fusionándose; un horizonte en el que nos formamos y en el que tenemos la posibilidad de incidir.

Se puede concebir que si cada horizonte de comprensión hace referencia a una tradición, y éstos se especifican según contextos históricos, geográficos e intelectuales distintos, es necesario que se trate de más de una. Hay tradiciones. Y siempre que hablamos de nuestra tradición, se trata más bien de varias que, en un juego de apropiaciones diferenciadas, determinan la situación hermenéutica de cada uno. Vale decir también que se puede hablar de tradiciones no sólo de manera histórica amplia, sino en el sentido específico de continuidades y rupturas en ideas y pensamientos; configuradas y caracterizadas de modo intelectual, académico, institucional, etc. Es en este sentido que refiero a tradiciones de pensamiento, que se dan en el entramado de horizontes de comprensión históricos y a partir de situaciones hermenéuticas de quienes forman parte de ellas, recibiendo, transmitiendo y posiblemente reconfigurando, desde un lenguaje, los conceptos con los que se forman.

Es este el punto en que adquiere pleno sentido decir que la historia conceptual puede ser entendida como una vigilancia herme-

[17] La formación (*Bildung*) es entendida aquí como la cultura apropiada por un individuo, en términos de contenidos de la tradición, y segundo, como el proceso por el cual se dio la apropiación.

néutica de la tradición; recuperando las palabras de Grondin, una "vigilancia de la conciencia adiestrada hermenéuticamente".[18] Este "método" permitiría concebir las tradiciones de pensamiento desde la historicidad que poseen, tomar distancia de sus conceptos y comprenderlos de manera distinta. Al suspender el curso natural del empleo de los conceptos –he ahí el planteamiento metódico– se

posibilita identificar no sólo la formación del concepto desde la palabra, sino los cambios en su uso, lo cual puede resultar provechoso para un análisis de las tradiciones de pensamiento, reincorporándolas plenamente a los horizontes de comprensión que les dieron o dan sentido. De modo que al usar un concepto estemos advertidos de lo que ello implica, pues éstos cargan el nexo con el lenguaje en que se da el pensamiento mismo. Este punto es lo que llevó a Gadamer a contraponer la historia conceptual a la historia del problema del neokantismo, ya que ésta presupone que se trata siempre de los mismos problemas y su intento más bien fue situar las diferencias históricas en lo que se piensa, plantea y discute en las tradiciones filosóficas.[19]

El trabajo de vigilancia hermenéutica de la tradición, como aquí entiendo a la historia conceptual, implica, entonces, "reconocer que los conceptos filosóficos [y para nuestro caso cualesquiera en una tradición de pensamiento] no caen del cielo del puro entendimiento. Antes de que un concepto se convierta en un concepto de escuela, ese concepto brota del manantial de vida de un lenguaje".[20] El concepto no puede pensarse separado del contexto, el horizonte y tradición (o juego de ellas) desde el que fue formado, tampoco del o los sujetos que lo enunciaron y usaron en el marco de planteamientos teóricos.

[18] Jean Grondin, *Introducción a Gadamer*, p. 216.

[19] Gadamer cuestiona, por ejemplo, si el problema de la libertad es el mismo en la *República* de Platón, en la filosofía moral estoica o en la teología cristiana. *Cfr*. H.G. Gadamer, *Verdad y Método II*, pp. 85-86.

[20] Grondin, *ibid.*, p. 217.

Historia conceptual en tradiciones sobre educación. Indicaciones para la historia del concepto "educación no formal"

A continuación marco algunos elementos susceptibles de tomarse en cuenta para la construcción de historias conceptuales diversas que permitan analizar los conceptos de tradiciones de pensamiento sobre la educación.[21] Tratando de "desandar el camino desde la palabra conceptual a la palabra del lenguaje y rehacer el camino desde la palabra del lenguaje a la palabra conceptual",[22] presento dos rumbos analíticos: uno del concepto a la palabra y el segundo de la palabra al concepto.

No intento establecer un procedimiento preciso que deba seguirse al pie de la letra, pues la historicidad de quien lo lleva a cabo, así como la que conlleva el concepto mismo, no lo permitirían. La historia conceptual, a partir de los elementos que trazo, consiste en un "método" necesario de ajustarse en función de quien la lleve a cabo, el concepto del que se trate y de la pregunta por la tradición teórica de la educación que la haya motivado. A la manera de ejemplo, para dar concreción al planteamiento, doy indicaciones sobre el concepto de "educación no formal",[23] cuyo desarrollo teórico ha sido escaso,[24] o bien confuso y heterogéneo.

[21] Conrad Vilanou trabaja la historia conceptual desde Reinhart Koselleck, en una "Historia de la Educación e Historia de la Pedagogía". Lo que aquí planteo tiene un antecedente en su trabajo, con la particularidad de que abrevo de Gadamer. *Cfr.* "Historia conceptual e historia de la educación", *Historia de la educación*, núm. 25, Ediciones Universidad de Salamanca, 2006, pp. 35-70.

[22] H.G. Gadamer, *Verdad y método II*, p. 93.

[23] El concepto "educación", por sí mismo, merecería su propia historia conceptual, sin embargo, asumo que hay un momento en el cual se le suma la adjetivación, la cual conduce a la formación de un nuevo concepto cuya historia se inscribe en esa más amplia.

[24] Esto se expresó hace 20 años por Jaume Trilla y José Touriñan. Considero que poco se ha avanzado en este sentido, pues más que la existencia de literatura sobre el concepto, existe aquella que presenta actividades y escenarios educativos

Del concepto a la palabra

Este rumbo de análisis implica *indagar la palabra que da origen a un término y un concepto*. Como ya señalé, si bien la etimología ofrece una posibilidad para pensar un concepto, no se agota en ello, por ende, se trata de identificar lo que dice la palabra en su uso corriente, el idioma en que se explicita y del que se recuperó y, en todo caso, se tradujo. Además, hay que *especificar si el término hace referencia a una relación con otras palabras o conceptos* (incluso de oposición). Adicionalmente, *investigar el ámbito "original" del concepto, para conocer si hay desplazamiento de un uso lingüístico a otro*.

El concepto "educación no formal", por ejemplo, está compuesto por un sustantivo y un adjetivo negativo, y se utiliza en el contexto de tipificación de lo educativo, diferenciándose de "educación formal" y "educación informal". La negación explícita en el concepto, por un lado, instaura una oposición con "educación formal", pero, por otro, no clarifica su divergencia con "educación informal". Sobre este punto, un estudio sobre los usos de los adjetivos negativos en español sería pertinente para ver si en los prefijos "no" e "in" hay diferencia alguna;[25] aunado a tomar en consideración que en tanto término se tomó de textos escritos originalmente en inglés, del economista estadounidense Philip Coombs y colegas. Por otra

---

que incluye. *Cfr*. Jaume Trilla, Begoña Gros, *et al.*, *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social,* Barcelona, Ariel, 1993; y José Touriñán, "Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e «informales»", *Teoría de la educación*, núm. 8, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996, pp. 55-79. En este último texto se emprende un análisis que aporta mucho a la historia conceptual del concepto.

[25] Para Enrique Moreno y de los Arcos no hay tal diferencia. *Cfr*. "El lenguaje de la pedagogía", en *OMNIA*, Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado, año 2, núm. 5, UNAM, México, diciembre, 1986, pp.15-20. José Touriñán, por su parte, establece un análisis de las partículas "no" e "in" desde su uso y ordenamiento lógico. *Cfr*. J. Touriñán, *op. cit*.

parte, también habría que explorar la carga negativa del concepto en el uso común del lenguaje y la valoración de lo educativo.

De la palabra al concepto

Este rumbo consta del *análisis de la formación del concepto (ámbitos contextuales, textuales e institucionales de surgimiento) y su despliegue espacio-temporal (desarrollo, difusión, etc.);* esto es, su lugar en el juego de tradiciones. De "educación no formal" se puede cuestionar si es que surge o más bien se difunde gracias a Coombs, qué proyectos posibilitan los textos en donde se presenta a finales de los sesentas y conceptualiza a principios de los setentas, y cuáles son las lógicas institucionales a las que responde (destacando la UNESCO y el Banco Mundial). Adicional, rastrear los momentos históricos y autores que hayan escrito sobre este concepto para marcar posibles tendencias en su uso.

Por otra parte, se tiene que *aclarar el ámbito que circunscriben los conceptos, aquellos sentidos que expresan de la educación y que pueden ser cambiantes, así como los conceptos con los que se asoció en una temporalidad histórica*. En este punto, cabría preguntarse ¿cómo se clasifica lo educativo (como prácticas, experiencias, acciones, etc.) teniendo como referencia el concepto "educación no formal" y los que le acompañan: "educación formal" y "educación informal"? y ¿cómo y porqué se vincula "educación no formal" con "educación permanente" y "educación a lo largo de la vida"?

Asimismo, *considerar las particularidades de las tradiciones históricas, lingüísticas, filosóficas, teóricas y sobre la educación que sustentan, en las que se inscribe y de las que emanó cualquier concepto*. Se trata ante todo de una *explicitación del horizonte de acuñación, transmisión, recepción y apropiación*. Porque "los conceptos de la filosofía no pueden vivir sin la protección de una tradición que, como conjunto de prácticas discursivas, los acogen

y fecundan".[26] ¿Había una tradición teórica sobre la educación que posibilitó la formación del concepto "educación no formal" o emanó del lenguaje del pensamiento situado en un horizonte de comprensión? En este último caso, ¿cómo caracterizaríamos tal horizonte y qué pistas da para el sentido del concepto? Jaume Trilla llevó a cabo ya una "génesis del concepto" y María Pastor Homs tiene algunos trabajos en este sentido, donde incorporan cómo llegó al panorama español. Existen algunos otros textos que plantean el concepto o actividades que se circunscriben a él en América Latina,[27] no obstante, habría que ampliar el ejercicio, y a la vez cuestionarnos por el caso específico de México como lugar de recepción y/o transmisión y de pertenencia a la tradición.[28]

Como elemento importante de la historia conceptual también tendría que *cuestionarse aquello a lo que dio y da lugar un concepto, a manera de incidencias en la educación*. Lo cual puede ir en los siguientes tres sentidos. En primer lugar, si existe *la conformación de una demarcación de la educación que pueda situarse como tradición teórica y/o conceptual por una producción textual que la consolide*, ya que "el que la esencia de la tradición se caracterice por su lingüisticidad adquiere su pleno significado hermenéutico allí donde la tradición se hace *escrita*".[29] Con respecto a "educación no formal", hay una cantidad considerable de fuentes que deben analizarse teniendo como eje la pregunta por la existencia de una tradición.

En segundo lugar, está marcar *las apropiaciones y confrontaciones teóricas*, que se constituyen a su vez como comprensiones desde horizontes y situaciones hermenéuticos particulares, como aspectos importantes para una historia conceptual. En el caso

[26] Villicañas y Oncina, *op. cit.,* p. 20.

[27] Carlos Alberto Torres se centra en la educación de adultos en el libro: *La política de la educación no formal en América Latina*, México, Siglo XXI, 1995.

[28] Jaume Trilla, *op. cit.*, pp.15-30 y María Pastor Homs, "Orígenes y evolución del concepto de educación no formal", pp. 525-544.

[29] H.G. Gadamer, *Verdad y método,* p. 468.

desarrollado, quiénes, dónde, cómo y por qué asumen el concepto, y los debates suscitados en torno a si es preferible utilizar "educación sistemática y asistemática" o "educación intencional y espontánea", por dar algunos ejemplos.

En tercer lugar, *la adquisición de una forma institucional en tres sentidos*: por un lado, en tanto *fundamento o contenido de planes y programas de estudio* –y en ese sentido como parte de un programa de formación en contenidos de la tradición, en el entendido que "la formación […] no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador";[30] por otro lado, en la *creación de instituciones de diverso tipo con esa denominación,* y finalmente, en *su uso para nombrar grupos de investigación o trabajo así como eventos académicos.* En el primer caso, destaca que "educación no formal" aparece en el contexto cercano como nombre de una asignatura obligatoria de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, habrá que indagar cómo fue que se apropió e incorporó el concepto. En el segundo, establecer su uso para nombrar instituciones o dependencias, como la Dirección de Educación No Formal y Vinculación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP en México, o el Consejo Nacional de Educación No Formal, en Uruguay. En el tercero, son pocos los eventos académicos en cuyo título aparece "educación no formal".

Finalmente, vale la pena preguntarse *si un concepto modificó o generó prácticas educativas además de nombrarlas*. Sobre el concepto concreto al que he aludido, éste ha pasado de rotular una parte de lo educativo a desarrollarla, impulsando y creando actividades educativas, lo que ha contribuido a frecuentes cambios en la conceptualización.

Lo planteado es a nivel indicativo de la historia conceptual, como vía que posibilite la vigilancia hermenéutica de las tradiciones teóricas en especial sobre la educación. El ejemplo colocado,

[30] *Ibidem.*, p. 40.

en ese sentido, no está desarrollado; hay trabajos previos que han iniciado ya la labor, misma que deberá continuarse en la recuperación de los dos rumbos de análisis marcados.

Conclusiones

Al abordar la cuestión de la tradición se inmiscuyen nuestra historicidad y lingüisticidad. No hay reglas establecidas de antemano, sin embargo, para percatarnos de nuestra tradición, en especial de sus vertientes intelectuales y teóricas, podemos echar mano de la historia conceptual, ya que dichas tradiciones se conforman por conceptos. La historia conceptual en Gadamer no puede comprenderse si no es a partir de la recuperación de su proyecto hermenéutico, lo tiene como base; principalmente, como hice ver, de los sentidos que adquieren el lenguaje y la historia efectual. El lenguaje determina la manera en que un concepto tiene su raigambre en la palabra y la historia efectual el modo en que somos seres históricos que únicamente podemos dar cuenta de ello desde el presente.

La historia conceptual, como "método", permitiría vigilar la formación histórica de los conceptos a partir del lenguaje hablado, lo cual me parece importante en el contexto de tradiciones de pensamiento sobre la educación, pues posibilitaría comprender que los conceptos abrevan de horizontes de comprensión particulares e históricos. De no hacerlo, usamos los conceptos en torno a la educación sin saber lo que se asume en ellos, como si su sentido fuera atemporal (lo mismo con las tradiciones). Se trata de una vigilancia hermenéutica, en la medida en que debemos estar advertidos de la manera en que nuestra comprensión está inmiscuida e incide en la tradición. Por último, considero que dar continuidad a los aspectos en torno al concepto "educación no formal" y replicarlo con otros podría posibilitar una vigilancia de las tradiciones teóricas de la

educación en las que nos formamos y formamos a otros, de las que participamos, nos apropiamos y reconfiguramos.

Referencias

GADAMER, Hans-Georg, *Verdad y método.* 11ª ed., trad. de Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, Salamanca, Sígueme, 2005.

_______, "La historia del concepto como filosofía", en *Verdad y método II*, 8ª ed., Salamanca, Sígueme, 2010.

GRONDIN, Jean, *Introducción a Gadamer*. Barcelona, Herder, 2003.

_______, *¿Qué es la hermenéutica?* Trad. Antoni Martínez Riu, Barcelona, Herder, 2008.

KOSELLECK, Reinhart y Hans-Georg Gadamer, *Historia y hermenéutica.* Barcelona, Paidós, 1997.

MORENO Y DE LOS ARCOS, Enrique, "El lenguaje de la pedagogía", en *OMNIA*, Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado, año 2, núm. 5, UNAM, México, diciembre, 1986.

PASTOR HOMS, María, "Orígenes y evolución del concepto de educación no formal", *Revista española de pedagogía*, año LIX, núm. 220, sep.-dic., 2001.

TORRES, Carlos Alberto, *La política de la educación no formal en América Latina*. México, Siglo XXI, 1995.

TOURIÑÁN, José, "Análisis conceptual de los procesos educativos «formales», «no formales» e «informales»", *Teoría de la educación*, núm. 8, Ediciones Universidad de Salamanca, 1996.

TRILLA, Jaume; Begoña Gros, *et al.*, *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.* Barcelona, Ariel, 1993.

VILANOU, Conrad, "Historia conceptual e historia de la educación", *Historia de la educación*, núm. 25, Ediciones Universidad de Salamanca, 2006.

VILLICAÑAS, José Luis y Faustino Oncina, "Introducción", en Reinhart Koselleck y Hans-Georg Gadamer, *Historia y hermenéutica.* Barcelona, Paidós, 1997.

WIEHL, Reiner, "Arte del concepto e historia del concepto en la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer", en *Éndoxa*, Series filosóficas, núm. 20, Madrid, UNED, 2005.

La tradición como *discontinuum* de la historia: una aproximación a la crítica del progreso de Walter Benjamin

Mariana García Pérez*

Sobre el concepto de historia es el título con que Theodor Adorno nombró, según se tiene noticia, uno de los últimos ensayos escritos por Walter Benjamin antes de su muerte en 1940.

Probablemente este escrito sea mejor conocido por la novena tesis en la que Benjamin formula una alegoría[1] basada, según refiere él mismo, en una obra del pintor suizo Paul Klee. Aquél describe esta figura de la siguiente manera:

> Hay un cuadro de Klee que se titula *Angelus Novus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava la mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para *nosotros* aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar.

* Mariana García Pérez es licenciada en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha trabajado temas de la filosofía benjaminiana y su relación con la educación. Es miembro del Seminario de Filosofía de la Educación desde 2013. Correo electrónico: marianagaia7@gmail.com

[1] En su obra *El origen del* Trauerspiel *alemán,* Benjamin hizo un exhaustivo tratamiento a la representación alegórica de los artistas barrocos del siglo XVII. No obstante, debido al reducido espacio con el que cuento, no es posible desarrollar con detenimiento dicha acepción. Sin embargo, considero pertinente citar aquí algunas líneas que reflejan la dimensión histórica que tuvo la alegoría para este pensador: "Éste es sin duda el núcleo de la visión alegórica, de la exposición barroca y mundana de la historia en cuanto que es la historia del sufrimiento del mundo […]" "ést[a] es, en cuanto imagen, no signo de lo que sólo se ha de saber, sino objeto él mismo digno de ser sabido." Walter Benjamin, *El origen del* Trauerspiel *alemán.* Madrid, Abada, 2006. pp. 383-403.

> El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso.[2]

Para desmenuzar y comprender un poco más la imagen del ángel de la historia, me permito remitirme cinco años antes, a 1935, cuando Benjamin comenzó a escribir los primeros borradores de –quizá su (inacabada) obra cumbre– *Libro de los pasajes*. En ésta, el filósofo buscó hacer una minuciosa descripción y al mismo tiempo una crítica a la época moderna de finales del siglo XIX que se le aparecía de frente con el auge de la industria. En las grandes metrópolis –como la urbe parisina– se ubicaban diversos pasajes comerciales, nuevos estilos arquitectónicos en enormes edificios que rodeaban el centro de las ciudades, y de igual forma, los últimos adelantos tecnológicos del momento como el cine, la radio, la fotografía y el fonógrafo. No obstante, detrás de las innovaciones técnicas, producto del apogeo de la industrialización, se encontraban ocultas las tensiones sociales que, a su vez, han resultado de dichos avances.

El desarrollo técnico que sustenta el proyecto modernizador, además de evidenciar lo resplandeciente de los avances que satisfacen a la sociedad moderna, también lleva consigo un largo camino recorrido en el que se han ido reproduciendo e ignorando el estado de aquellos que no corresponden con lo flamantemente actual y novedoso: los marginados y desplazados, tal como en 1950 Luis Buñuel retrató la sociedad que habita(ba) en los suburbios de la Ciudad de México en *Los olvidados.* Dicho de otro modo:

> la modernidad capitalista genera justo lo contrario de aquello que se anunciaba con la neotécnica. [A saber, la interacción y colabo-

[2] W. Benjamin, Tesis IX en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos,* pant. 24.

ración entre lo humano y lo externo a éste con el objetivo de un enriquecimiento mutuo y no ya del dominio o eliminación del hombre sobre *lo otro*.] La acumulación capitalista se sirve de ella, no para establecer el mundo de la abundancia o la escasez relativas, sino para reproducir artificialmente la escasez absoluta, la condición de esa "ley de la acumulación capitalista" según la cual el crecimiento de la masa de explotados y marginados es *conditio sine qua non* de la creación de la riqueza y de los deslumbrantes logros del progreso.[3]

Dicho proyecto se ha pensado como la única vía por la que el hombre podrá evolucionar y por tanto, abandonar la posibilidad de estancarse en las prácticas arcaicas que detienen su avance hacia el futuro. Este planteamiento lleva consigo inevitablemente la suposición de una perfección inacabada y siempre tendiente a la mejora. De la misma manera, la noción de tiempo[4] concebida desde los fines que se persiguen es ascendente, es decir, un trayecto objetivo de interminable prolongación cuya única meta es alcanzar el progreso.

Al tratarse de un proyecto que asume la mejora y avance continuo de la humanidad como fin último, se plantea igualmente la certeza de transformación social. Sin embargo, esta promesa no sólo no ha rendido frutos en igualdad de circunstancias para todos los sectores sociales, sino que incluso, y como ya se había mencionado anteriormente, Benjamin pone de manifiesto las inconsistencias que

[3] Bolívar Echeverría, "Definición de la modernidad" en *Modernidad y blanquitud*. pp. 31-32.

[4] En contraste con la concepción burguesa en torno al tiempo en la que éste se encuentra en permanente fluidez y definido en determinadas unidades de medida que se repiten interminablemente en ciclos (ejemplo de ello es la mecanización del tiempo en los relojes), Benjamin concibe el tiempo desde una dimensión cualitativa en tanto que cada experiencia humana acontecida en un particular instante temporal da cuenta de la singularidad única que poseen cada uno de los hechos históricos. (*Vid.* W. Benjamin, Tesis XV y XVI en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos,* [en línea], pant. 29-30).

el proyecto modernizador ha traído consigo y es que en tanto éste no despega su vista del horizonte que pretende alcanzar, presta poca o nula atención a aquellas tensiones que surgen a lo largo de este proceso, e incluso se justifica su persistencia en nombre del bienestar de la mayoría.

En la tesis VIII, Benjamin afirma:

> La tradición de los oprimidos nos enseña que el "estado de excepción" en que ahora vivimos es en verdad la regla. El concepto de historia al que lleguemos debe resultar coherente con ello. Promover el verdadero estado de excepción se nos presentará entonces como tarea nuestra, lo que mejorará nuestra posición en la lucha contra el fascismo. La oportunidad que éste tiene está, en parte no insignificante, en que sus adversarios lo enfrentan en nombre del progreso como norma histórica. El asombro ante el hecho de que las cosas que vivimos sean "aún" posibles en el siglo veinte no tiene *nada* de filosófico. No está al comienzo de ningún conocimiento, a no ser el de que la idea de la historia de la cual proviene ya no puede sostenerse.[5]

Aquí Benjamin retoma una antigua crítica a la acepción del concepto *estado de excepción* defendido por la corriente fascista alemana y particularmente por el régimen nazi. Dicha noción se sustenta, a su vez, en el concepto de *soberano* como "aquél que decide sobre el estado de excepción".[6]

Concebido de esta manera, el estado de excepción es decretado por el gobernante, éste toma la decisión de suspender temporalmente los derechos y/o garantías de los ciudadanos en caso de que la nación atraviese por condiciones que pongan en riesgo el estado de derecho, posteriormente este último es restablecido.[7]

[5] *Ibidem*. Tesis VIII en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*, pant. 22-23.

[6] Carl Schmitt, *La dictadura*. *apud* Víctor Manuel Durán Ponte, "Estado de excepción permanente", [en línea], p. 2.

[7] *Cfr. Ibidem.*, p. 3.

El decreto de estado de excepción se sustenta en una lógica normativa,[8] generalmente derivado de leyes jurídicas que han sido estipuladas y legitimadas porque, se dice, son necesarias para mantener el orden y la armonía social. No obstante, dicho marco jurídico justifica y avala a su vez que dicha excepcionalidad tenga permanencia cuando el soberano no restablece el estado de derecho.

A partir de estas consideraciones, Benjamin afirma que dicho estado de excepción ha significado para la tradición oprimida la continuidad de eventos de dominio y calvario, que contrarios a representar una excepcionalidad, se han agudizado con el pasar del tiempo, a grado tal de normalizarse. Con base en ello, Benjamin resuelve que la concepción de la historia humana y el progreso se sostiene, se mantiene y se justifica bajo la siguiente premisa:

> Quienes dominan en cada caso son los herederos de todos aquellos que vencieron alguna vez. Por consiguiente, la empatía con el vencedor resulta en cada caso favorable para el dominador del momento. [...] Todos aquellos que se hicieron de la victoria hasta nuestros días marchan en el cortejo triunfal de los dominadores de hoy, que avanza por encima de aquellos que hoy yacen en el suelo. Y como ha sido siempre la costumbre, el botín de guerra es conducido también en el cortejo triunfal.[9]

La continuidad de la barbarie se manifiesta en los rastros que ha dejado a su paso ese huracán que empuja al ángel hacia el porvenir

[8] Giorgio Agamben, filósofo italiano contemporáneo y comentador de diversos textos de Walter Benjamin, retoma la octava tesis para discutir el origen y la actualidad del término estado de excepción: “El estado de excepción, en cuanto figura de la necesidad, se presenta así –junto con la revolución y la instauración de facto de un ordenamiento constitucional– como una disposición ‘ilegal’ pero perfectamente ‘jurídica y constitucional’, que se concreta en la producción de nuevas normas (o de un nuevo orden jurídico)”. Giorgio Agamben, “Estado de excepción como paradigma de gobierno” en *Estado de excepción*. *Homo sacer, II, I*. p. 65.

[9] W. Benjamin, Tesis VII en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos,* pant. 21-22.

que le espera en el futuro. Ejemplo del cúmulo de ruinas que el discurso progresista ha sembrado, y que es el foco de la mirada del ángel. Son los indígenas, migrantes, refugiados, cadáveres, los cuerpos desaparecidos y con ellos la expresión de sus lamentos que han quedado ahogados y olvidados ahí, en el pasado. ¿Cómo lograr detener el dolor y la injusticia social?

De acuerdo a lo anterior y a diferencia de la consideración de Marx, la noción benjaminiana de revolución cambia radicalmente: "Marx dice que las revoluciones son la locomotora de la historia mundial. Pero tal vez se trata de algo por completo diferente. Tal vez las revoluciones son el manotazo hacia el freno de emergencia que da el género humano que viaja en ese tren".[10] Al concebir la acción revolucionaria como irrupción de toda la devastación que ha dejado a su paso el viento huracanado del progreso, Benjamin no sólo considera las ruinas como materia que se consume con el pasar del tiempo.

Las ruinas son también la evidencia, testimonio de la injusticia para con la tradición oprimida que amenaza con persistir si no hay quien baje de ese tren, se detenga, las desempolve y descubra de entre ellas la actualidad de su estado, el cual se creía superado.

Benjamin hace un llamado urgente, como primer paso, a tener un lugar de encuentro con el pasado y volver actual lo que ha sido. Quienes hoy nos encontramos viviendo el presente somos herederos del sufrimiento y la barbarie con la que se abatió la lucha de hombres y mujeres del pasado y como tales, somos también productos culturales que resultaron (y siguen resultando) de diversos episodios de violencia. Ya lo afirmaba Benjamin: "No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como éste no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros".[11] De esta manera, el proceso de transmisión cultural supone

[10] *Ibidem.,* pant. 40.

[11] *Ibidem*., pant. 23.

a su vez dar continuidad a la barbarie dado que la cultura en sí misma tiene su fundamento en el aniquilamiento de unos contra otros, ello en nombre del progreso.

No obstante, y paradójicamente, para este pensador será el mismo heredero de la tradición oprimida y como producto cultural quien contribuya a interrumpir la continuidad de la catástrofe. Asumir la responsabilidad de tal tarea es urgentemente necesario en un presente que nos sigue demostrando que las promesas de transformación y porvenir han traído consigo más muerte, saqueo e impunidad para diversos grupos de la sociedad y cada vez más riqueza para una minoría. A diferencia de la idea de una constante ascendente propia del discurso de los vencedores, Benjamin antepone:

> La tradición como el *discontinuum* de lo que ha sido […] la idea de un *discontinuum* es la base de la tradición auténtica. La conciencia de una discontinuidad histórica es lo propio de las clases revolucionarias en el instante de su acción. […] Es la tradición de los oprimidos, en la cual la clase trabajadora se presenta como la última clase avasallada, como la clase vengadora, la clase liberadora. Hay que hacer evidente la relación entre el sentimiento del nuevo comienzo y la tradición.[12]

Por tanto, entendiendo el *discontinuum* como irrupción o interrupción, nuestro cometido como herederos de la tradición de los vencidos es poner un alto definitivo a la barbarie que amenaza con mantenerse.

Quienes han escrito la versión oficial de la historia la han construido a partir de simples sucesiones de acontecimientos desde una lógica de causa-efecto. En contraste, Benjamin propone actualizar en el presente lo que fue y ha sido en el pasado. En otras palabras, se trata de la conformación de una imagen en la que, en un instante que se vive en el aquí y el ahora, nuestra memoria nos remite a

[12] *Ibidem.,* pant. 47-48.

otro episodio de la historia que tuvo lugar en un punto temporal anterior, ambos aparentemente distantes. De esta manera:

> la imagen es aquello en donde lo que ha sido se une como un relámpago al ahora en una constelación. […] imagen es la dialéctica en reposo. Pues mientras que la relación del presente con el pasado es puramente temporal, continua, la de lo que ha sido con el ahora es dialéctica: no es un discurrir, sino una imagen (,) en discontinuidad [N2a, 3].[13]

La imagen dialéctica se forma a partir de uno o varios cortes a la línea del tiempo reconocida por los vencedores y por la que es preciso atravesar las historias que han sido escritas con letra pequeña o aquellas que ni siquiera han tenido un lugar en los libros y las enciclopedias de historia universal. De ahí que la rememoración (*Eingedenken*) sea considerada por Benjamin como pieza fundamental para compartir un pasado que nos es común a todos y que merecen ser expuestos a la mirada y a los oídos del mundo: "Donde hay experiencia en el sentido propio del término, ciertos contenidos del pasado individual entran en conjunción en la memoria con elementos del pasado colectivo".[14]

En su ensayo escrito en 1933 titulado "Experiencia y pobreza", Benjamin enfatiza cómo en la época moderna las vivencias cotidianas de las personas dejan de ser relatadas y con ello, completamente inexistentes en la sociedad.

En otras palabras, este tipo de experiencia (*Erlebnis*) que está contenida en un micromundo individual y privado contribuye a que los recuerdos se desvanezcan, condenando a la humanidad a la eternización de la barbarie:

[13] W. Benjamin, "Convulto N: Teoría del conocimiento, teoría del progreso" en *Libro de los pasajes*. p. 464.

[14] W. Benjamin, "Sobre algunos temas en Baudelaire" en *Iluminaciones II: Baudelaire: un poeta en el esplendor del capitalismo*. p. 32.

> Porque, ¿qué valor tiene toda la cultura cuando la experiencia no nos conecta con ella? […] Pues sí, admitámoslo; esta pobreza de experiencia es pobreza, pero lo es no sólo de experiencias privadas, sino de experiencias de la humanidad. Es, por tanto, una especie de nueva barbarie.[15]

Hacia la parte final de este ensayo, Benjamin se propone confrontar a sus lectores con lo venidero:

> Nos hemos vuelto pobres, hemos perdido uno tras otro pedazos de la herencia de la humanidad; a menudo hemos tenido que empeñarlos en la casa de préstamos por la centésima parte de su valor a cambio de la calderilla de lo "actual". Nos espera a la puerta la crisis económica, y tras ella, una sombra, la próxima guerra. […] En sus edificios, sus cuadros y sus historias, la humanidad se prepara para sobrevivir a la cultura, si es que esto le fuera necesario. Y lo más importante es que lo hace riendo. Y tal vez esa risa pueda sonar bárbara en uno u otro sitio. Bueno. El individuo puede ceder a veces un poco de humanidad a esa masa que, un día, se la devolverá con intereses.[16]

Más tarde, en 1939 cuando escribe "Sobre algunos temas en Baudelaire", Benjamin retoma el concepto de experiencia (*Erfahrung*) pero ahora como aquella que es (re)construida de manera colectiva en tanto que ha sido transmitida de generación en generación y que tiene su base en el recuerdo del acontecer histórico.[17]

Para rescatar a los *sin nombre*[18] del riesgo inminente del olvido y hacerles justicia en el presente, la rememoración (*Eingedenken*)

[15] W. Benjamin, "Experiencia y pobreza" en *Obras.* p. 218.

[16] *Ibidem.,* pp. 221-222.

[17] *Vid.* W. Benjamin, "Sobre algunos temas en Baudelaire" en *Iluminaciones II: Baudelaire: un poeta en el esplendor del capitalismo.* Madrid. Taurus. 1999.

[18] En fragmentos anexos a las tesis, Benjamin asevera: "Más difícil es honrar la memoria de los sin nombre que la de los famosos, de los festejados, sin exceptuar la de los poetas y pensadores. La construcción histórica está consagrada a la

es imperativa para establecer un vínculo de empatía y solidaridad con los caídos:

> El recuerdo funda la cadena de la tradición que se transmite de generación en generación. […] Funda la red compuesta en última instancia por todas las historias. Una se enlaza con la otra, tal como todos los grandes narradores […] Todo aquél que escucha una historia, está en compañía del narrador; incluso el que lee, participa en esta compañía.[19]

La experiencia (*Erfahrung*) en este sentido refiere al conjunto de testimonios propios de la tradición vencida y para recuperarlas en el presente la narración y escritura de éstas permite recobrar sus fragmentos destruidos, los cuales se daban por perdidos. De esta manera, de acuerdo con Benjamin, la tradición auténtica, la de los vencidos, está en peligro de desaparecer y caer en el abismo del olvido cuando no hay ya quien narre y escuche sus vivencias. Rememorar es la vía por la que los vivos nos solidarizamos con la lucha de los caídos y hacemos justicia a su sufrimiento.

Para fundar un verdadero estado de excepción y efectuar la auténtica justicia social es imprescindible, primeramente, hacer manifiesto todo aquello que sirva de testimonio de quienes nos antecedieron porque "nada de lo que tuvo lugar alguna vez debe darse por perdido para la historia".[20] He aquí la sentencia benjaminiana: que no se pierda nada.

Así pues, en cada nueva imagen dialéctica construida se encuentra indudablemente la posibilidad de hacer la revolución, en términos benjaminianos, detener el *continuum* de la historia y en consecuencia, fundar un estado de excepción real para la tradición oprimida.

---

memoria de los sin nombre." W. Benjamin, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos,* pant. 55.

[19] W. Benjamin. "El narrador" en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos,* pp. 124-126.

[20] W. Benjamin, Tesis III en *Tesis sobre la historia y otros fragmentos,* pant. 19.

Con tal irrupción al *continuum* de la historia se establece el punto final a la catástrofe y a su vez, el origen desde el cual la humanidad construye un rumbo distinto de su historia, su propio rumbo, y no ya a uno al que estaba destinada irremediablemente a través de su camino hacia el progreso. Hasta entonces, la tradición auténtica habrá sido rescatada del peligro de mantenerse en la perpetuidad de la catástrofe.

Para finalizar me gustaría remitirme nuevamente a Benjamin, esta vez a uno de sus ensayos, escrito en 1929 titulado "Una pedagogía comunista". Ahí afirma:

> La pedagogía proletaria no parte, en primer lugar, de dos datos abstractos, sino de uno concreto. El niño proletario nace en el seno de su clase. Mejor dicho, desciende de su clase y no de su familia. Es desde un principio, un elemento de esa descendencia, y su futuro no está determinado por ningún objetivo educacional doctrinario, sino por la situación de la clase. […] La educación es una función de la lucha de clases, pero no sólo esto. De acuerdo con el credo comunista constituye el aprovechamiento total del medio dado al servicio de los objetivos revolucionarios.[21]

Sin lugar a dudas, el acto educativo se encuentra en el seno de la cultura, en la cual nos formamos y de la que somos parte desde generaciones atrás. Así pues, al estar orientados por objetivos revolucionarios, ¿cómo puede la educación hacer justicia a la tradición *auténtica*?

Si bien la educación no fue el gran tema central dentro del pensamiento benjaminiano, lo cierto es que cuando (quizás) "accidentalmente" rozó con este concepto, lo trató con sumo cuidado y meticulosidad, hasta el punto tal de lanzar casi imperceptibles pero poderosos chispazos para ubicar su papel e importancia dentro de la filosofía de la historia.

[21] W. Benjamin, "Una pedagogía comunista" en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes,* p. 110.

De mi parte, alcanzo a dilucidar la ambivalencia del término *educación* desde la mirada benjaminiana. Por una parte, como la *transmisión* de las experiencias de las tradición oprimida, como la acción que no permite que "las historias de letra pequeña" se extingan y se olviden, y por otro, como la responsabilidad de *detención* de la barbarie humana.

Ambas acepciones, aparentemente contrarias una de la otra, tienden, sin embargo, a conformar legítima justicia y transformación social.

Considero que, como un primer paso para reflexionar en torno a estas preguntas que comparto, y contrario a lo que en un primer momento se pudiera pensar, Walter Benjamin no alude a renegar quiénes somos y el lugar en que nos encontramos, eso sería desconocer y traicionar a quienes nos antecedieron. Por el contrario, una revolución que traiga justicia a los abatidos por los vencedores, ya no será aquella en la que se levanten las armas, sino aquella en la que se eduque la *mirada* para la tarea, una mirada que sea capaz de formar *imágenes* entre pasado y presente. La clave, sin duda, estará en volver siempre la mirada hacia atrás, hacia lo que *ha sido,* y no ya hacia un horizonte prometedor.

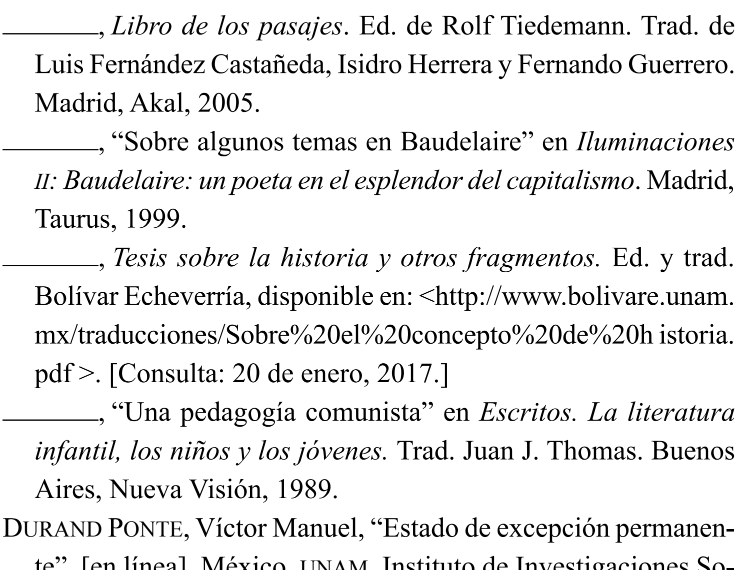
Referencias

AGAMBEN, Giorgio, *Estado de excepción. Homo sacer, II, I.* Trad. de Flavia Costa e Ivana Costa. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2005.

BENJAMIN, Walter, "El narrador" en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV.* Ed. de Eduardo Subirats. Trad. de Roberto Blatt. Madrid, Taurus, 1991.

________, "El origen del *Trauerspiel* alemán" en *Obras.* Libro I, vol. I. Madrid, Abada, 2007.

________, "Experiencia y pobreza" en *Obras*. Libro II, vol. I. Madrid, Abada, 2007.



———, *Libro de los pasajes*. Ed. de Rolf Tiedemann. Trad. de Luis Fernández Castañeda, Isidro Herrera y Fernando Guerrero. Madrid, Akal, 2005.

———, "Sobre algunos temas en Baudelaire" en *Iluminaciones* II*: Baudelaire: un poeta en el esplendor del capitalismo*. Madrid, Taurus, 1999.

———, *Tesis sobre la historia y otros fragmentos.* Ed. y trad. Bolívar Echeverría, disponible en: <http://www.bolivare.unam.mx/traducciones/Sobre%20el%20concepto%20de%20h istoria.pdf >. [Consulta: 20 de enero, 2017.]

———, "Una pedagogía comunista" en *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes.* Trad. Juan J. Thomas. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.

DURAND PONTE, Víctor Manuel, "Estado de excepción permanente", [en línea], México, UNAM*,* Instituto de Investigaciones Sociales, 2012. Disponible en: <conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/491trabajo.pdf>. [Consulta: 29 de marzo, 2017.]

ECHEVERRÍA, Bolívar, *Modernidad y blanquitud*. México, Bolsillo Era, 2016.

Tra(d)ición: entre imitación y creación

Emanuel D. Osuna*

"[…] *parturient montes, nascetur ridiculus mus*",[1] frase evocada por Horacio que en su obra *Epístola a los Pisones* (*Epistula ad Pisones* o mejor conocida como *Arte poética* [*Ars poetica*]), ha sido recreada y utilizada por el poeta para denunciar el estilo ostentoso de escritura con el que elaboraban discursos sus contemporáneos, prometiendo éstos, más de lo que podían ofrecer en sus escritos. En dicha frase, tomada del título de una fábula de Esopo (VI a.C.) con el mismo nombre (rescatada y traducida al latín por Fedro), nos relata brevemente la inquietud, el pánico e incertidumbre de ciertos hombres al percibir en los montes, aterradores rasgos que asemejan un parto, acontecimiento del cual nace un ratoncillo. Como en toda fábula, existe una moraleja, la cual, en este caso, interpreto como el aleccionamiento en torno a que no todo lo que se anuncia o acontece como fastuoso e importante, es realmente lo que predica o se dice ser.

Esta alegoría que vio luz en el siglo VI a.C. bajo las grafías del poeta griego y tomada en el siglo I a.C. por el también poeta latino Horacio, se ha legado, heredado, pervivido (con fortuna), ha influenciado y ha sido recibida durante el devenir del tiempo entre los cinco siglos que separan a los dos poetas, y claro está, más allá de este marco temporal. En el siglo pasado (s. XX) el escritor mexicano Juan José Arreola retoma la primera parte del enunciado para

* Emanuel D. Osuna es licenciado y maestro en pedagogía por la UNAM. Ha trabajado temas que vinculan el lenguaje y la educación, sobre todo a partir de la retórica. Es profesor del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, institución en donde se encuentra desarrollando su tesis doctoral. Correo electrónico: emanueldosuna@gmail.com

[1] "[…] parirán montes, nacerá un ridículo ratón." Horacio. *Ad Pisones*, p. 139.

re-crear un relato fantástico,[2] que a sintonía y semejanza con sus antiguos pares, rememora el sentido y significado de la fábula y la frase pero con un matiz importante. Es decir, Arreola interioriza las intenciones de los dos poetas de antaño recreando en su escrito o mejor dicho, en el carácter y actuar del protagonista –que es él mismo, ya que está escrito en primera persona– la moraleja y la

crítica de éstos; tomándolos como zócalos donde germina por medio de la imitación una nueva interpretación, una nueva creación literaria. Aquí, el "ficticio Arreola", animado bajo presión debido a su imagen de "charlatán comprometido", es obligado por la muchedumbre a declamar tan conocida historia de los famosos montes a punto de parir. Sabiendo el desenlace con el parto de un ratón, la gente espera escuchar las palabras por boca del protagonista, palabras renovadas que recrean la historia para el deleite y conformidad de su pensamiento, en donde nadie sabe ni se pregunta el significado del ratón.

En semejanza al posible significado de la frase "*parirán los montes, nacerá un ridículo ratón*", la temática en torno a la cuestión de la tradición en filosofía de la educación está llena de inquietudes, pánicos, incertidumbres e inopia que asimilan el sentir de aquellos hombres de la fábula esópica que, aterrorizados, especulan sobre los síntomas de aquellos montes. Discurrir el tópico tradición, se envuelve con cariz un tanto ridículo en apariencia –como aquel ratón que nace de aquellos escandalosos montes–, pero de grave significado si al reflexionar sobre éste (tradición y ratón) investigamos en sus orígenes y usanza que le dan sentido dentro de la academia.

Cuestionar la tradición en dicho ámbito, parece ser una actividad falaz, irrelevante y con menoscabo. Preguntas en torno a la o las tradiciones durante nuestra trayectoria académica ya transitada o en tránsito, jamás pudieron ser formuladas y si se han manifestado, sólo han quedado como un bonito breviario lingüístico

[2] *Cfr.* Juan José Arreola, *Confabulario*, p. 9.

cultural con gracia intrascendente y académica que el tiempo se encargará de olvidar.

Por ello, como punto de partida y dejando un poco de lado la frase que da comienzo a esta ponencia-ensayo (claro, retomándola después), es menester preguntarse ¿qué diantres es la tradición? Para responder medianamente a dicha cuestión, he de comenzar por reflexionar la palabra tradición como término que detona múltiples significados pertrechados en metáforas que le dan sentido según el uso que le asignemos. En otras palabras, la noción de tradición se ha guarnecido en maridaje con significados que tienen que ver con herencia, legado, pervivencia, influencia, recepción,[3] etc., donde éstos comparten, de modo genérico, la idea de entrega o transmisión de algo, y donde ese algo, son las cavilaciones, actitudes y prácticas en torno a la educación que valoramos del pasado para representar en el presente y que proyectamos hacia futuro a través de la propia educación. Por tanto, para argumentar la respuesta a la pregunta inicial y tratar de aclarar más lo anterior, el filólogo español Vicente Cristóbal López puede auxiliar con la etimología desde una mirada filológica cuando plantea que:

> Nada mejor que un acercamiento etimológico a la palabra «tradición» para proyectar luz sobre el correspondiente concepto […]. «Tradición» viene del latín *traditio*, sustantivo abstracto de la misma raíz que el verbo *do*, con el sufijo propio de abstractos *–tio* y con el prefijo *tra-* (*trans*), «transpaso», «donación sucesiva», «transmisión hereditaria». El término latino, como se sabe, ha evolucionado de doble manera hasta el castellano: una, por vía culta, como mera transcripción, dando «tradición»; y otra, por vía popular, con pérdida de la dental sonora intervocálica, dando «traición». Y en ambos términos subsiste la noción de «entrega», pero adquiriendo en el segundo de ellos esa connotación de daño y perjuicio para aquellos que es objeto de entrega. Es oportuno pues, tener en cuen-

[3] *Cfr*. Francisco García Jurado, *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*, p. 40.

ta esta vinculación de las dos palabras castellanas, hijas de una sola latina. Pero repárese en cómo el prefijo *tra-* confiere a la formación resultante esa idea de sucesión o diacronía que es en ella nota especialmente significativa.[4]

En este caso, y conviniendo con el tratamiento etimológico que Cristóbal López hace de *traditio* como tradición por vía culta y traición por vía popular en el que subsiste la noción de entrega; centraré las cavilaciones respecto a la dicotomía que presenta en su origen la palabra, con el motivo de provocar la reflexión de dos matices neurálgicos en la relación tradición como traición, es decir, la imitación y la creación, sin las cuales, no podríamos entender el papel esencial de las tradiciones en filosofía de la educación y por qué no, del significado –imitado y re-creado por Horacio y Arreola– de la frase con la que comienzo, "*parturient montes, nascetur ridiculus mus*".

Ahora bien, recapitulemos. Si la palabra tradición proviene de latín *traditio* que a su transmisión o entrega en el devenir del tiempo, ya sea por vía culta o por vía popular, decanta en tradición y traición respectivamente, ufanando ambas la noción de entrega, pero, con una connotación de perjuicio o daño por parte de la segunda a quien es objeto de entrega; es aquí, donde interesa ejercitar el pensamiento. Por un lado, si tratamos de asirnos a una sola de las vías por la cual nos es entregado algo, un conocimiento, una actitud, una práctica o lo que sea, hemos de caer en un juego de paradojas, donde, si apostamos por la llamada vía culta que es tradición sin más, nos entregamos y entregamos al otro a la mera reproducción de aquello que recibimos y ha de recibir; traicionando así, el significado original –en sentido de origen– de la palabra misma. Por el otro lado, concebir sólo la vía popular caracterizada

[4] Cristóbal V. "Tradición Clásica y Pervivencia de la Literatura latina", en *Proyecto docente y de investigación*, inédito. Madrid: UCM, 1999, pp. 163-249 *apud* F. García Jurado, *¿Por qué nació la juntura «Tradición Clásica»? Razones historiográficas para un concepto moderno*, pp. 163-164.

por traición, la entrega de algo sería perjudicial para nosotros y los otros al no poder tener conocimientos, saberes, actitudes y prácticas confiables y verosímiles para imitar, y por ende, poder traicionar. Pero este juego paradójico en que nos envuelve la tradición, no ha de figurar exclusivamente de esta forma, también, ha de darse de forma contraria, es decir, traicionar por vía culta y reproducir por vía popular, entrando así en una aporía.

Llegado este punto, he de precisar que tradición, ligada a las raíces de su nacimiento etimológico como aquí la concibo, no es única forma o fórmula para pensarla. Recordemos que ya he mencionado y usado en este escrito varias de las metáforas con las que también han adornado análogamente a tradición como: herencia, legado, pervivencia, influencia, contagio, recepción. Sea como se piense, con esta metáfora, con aquella o la que sea, innegablemente, vive bajo el signo de entrega y traición, imitación y creación a la vez para que pueda ser tanto en el ámbito académico o del vulgo (*in extenso* y noble sentido del término).

Ejemplificaré la cuestión anterior respecto a esto último. Dentro de la academia, en la mayoría de los casos, existen variopintos seminarios con distintos modos de percibir a la educación que, auspiciada por filosofías convenidas por ciertos lenguajes, pensamientos o ciertas épocas enmarcadas con márgenes lingüísticos-culturales específicos (y otros), hemos de heredar o legar las ideas del pasado con el fin de provocar la recepción, influencia o contagio de éstas en el otro y en nosotros mismos. Pero la cuestión aquí, no es si se enseña, se recibe o se reproduce y/o se traiciona de buena o mala manera dicha entrega de tradiciones, ya sea la griega, latina, alemana, francesa, anglosajona, africana, latinoamericana, oriental y demás. Más bien, la razón primordial ha de girar en torno al juego paradójico de la noción, sentido y uso de tradición, donde, para no descuartizarla, se han de relacionar las dos vías (culta y popular) para provocar imitación (reproducción) y creación (traición) de lo entregado y así, lo concebido como tradición irá más allá de ideas canónicas encriptadas en libros (o fotocopias),

investigaciones y cofradías de especialistas de una u otra tradición o, en su caso, de aquellas creencias y hábitos populares con los que nos relacionamos en nuestro contexto social. Pensar la tradición en sentido lato, hará suceder que las ideas entregadas bajo el manto de lo que nombramos filosofía(s) de la educación dentro de la academia y de costumbres culturales en la sociedad, puedan reproducirse, emularse y recrearse en forma diacrónica.

¿Pero qué papel juegan en la paradoja tradición-traición la imitación y la creación en dichas vías o ámbitos antes mencionados? En dicha circunstancia, la imitación, irremediablemente ha de darse en la enseñanza, aprendizaje y aprehensión de conocimientos, saberes, actitudes y prácticas del pasado, valorados como trascendentes, verosímiles y análogos para comprender y repercutir en el presente y así, proyectar para futuro modos de pensar y actuar similares que den sentido a la entrega de éstos. Dicha entrega, conlleva a tono metafórico, cierta influencia que al interiorizarla en nuestro pensamiento y actuar (ya sea de manera consciente o inconsciente), indudablemente, estará preñada de erratas, equivocaciones y malentendidos provocados por el lenguaje,[5] que es el único vehículo que transporta la entrega.

De acuerdo con esto, toda influencia de la(s) tradición(es) al estar pertrechada por el lenguaje, al ser enseñada, aprendida y aprehendida en cada uno de nosotros por su vía, ha de reflejar en nuestros pensamientos y/o prácticas una recepción e imitación con tintes interactivos, impredecibles y lúdicos donde el contenido de la entrega e influencia de la tradición, puede ser maleable, traicionada

[5] Del lenguaje, considero que en él existe cierta pregnancia retórica "[donde] la palabra no es un objeto de laboratorio, sino un ente vivo o, si se quiere, un elemento que refleja al ser humano interactivo, impredecible y lúdico. La palabra ordinaria no sólo busca cumplir fines o causar efectos en el destinatario, sino que también trasmite imágenes, opiniones o creencias que pueden ser verdaderas o no […]". Gerardo Ramírez Vidal, *La pregnancia retórica del lenguaje*. Tatiana Bubnova, y Luisa Puig (eds.), *Encomio de Helena. Homenaje a Helena Beristáin*, pp. 410-411.

y recreada de caleidoscópicas formas, entregándonos al reino del equívoco. Como consecuencia, entrega e "[…] influencia se desplaza por medio de la equivocación, aun cuando ello tienda a ser no premeditado y sea casi inconsciente".[6] La imitación, entonces, ha de darse cobijada por el acto educativo, en el cual y en este momento, no queda más remedio que el estudio, aprendizaje, reflexión e interiorización de tesis canónicas de ciertos autores afines a tal o cual interés por cierta comunidad académica y/o cultural. Donde la imitación, sólo ha de forjar hacia el acto no fiel de la emulación de modos de ser y pensar.

Pero la tradición convoca a ir más allá del simple estudio, memorización y adoctrinamiento de alguna tradición. Naturalmente, porque al gozar de dicho juego paradójico de significados y connotaciones de la palabra misma en su haber etimológico; al pensarse y ejercitarse como sujeto de o en alguna de las múltiples tradiciones existentes, se abre la imposibilidad de una transmisión de conocimientos intacta, ya que al interiorizar el contenido de las multicitadas, hemos de entregarnos a la influencia y al equívoco de la comprensión e interpretación, este último, acto traicionero por el simple y llano hecho de que la traducción, la recepción, la comprensión, la expresión y la representación del conocimiento, se da exclusivamente vía el lenguaje.

Para ejemplificar lo anterior, dando cierto cierre al papel de la imitación para dar paso al de creación; es menester traer a colación la tesis central de la obra *La angustia de las influencias* del teórico y crítico literario estadounidense Harold Bloom. En ella, argumenta lo siguiente:

> Las influencias poéticas –cuando tienen que ver con poetas fuertes y auténticos–, siempre proceden debido a una lectura errónea del poeta anterior, gracias a un acto de corrección creadora que es, en realidad y necesariamente, una mala interpretación. La historia de

[6] Harold Bloom, *La angustia de las influencias*, p. 41.

> las influencias poéticas fructíferas […], es una historia de angustias y caricaturas autoprotectoras, de deformaciones, de un perverso y voluntarioso revisionismo, cosa sin las cuales la poesía moderna como tal no podría existir.[7]

Y como tal, ninguna disciplina, arte, ciencia o hábito podría existir actualmente sin las erratas conceptuales e históricas que le ornamentan. Lo cardinal con este ejemplo, es la relación que delinea el autor entre la imitación que se da en lo que llama "el proceso de lectura" –análogo a lo que aquí nombro acto educativo– y la mala interpretación que, al interiorizar, abre paso al acto creativo, a la creación como tal a través del error, del malentendido o de la interpretación que, mala o no, siempre será otra, distinta a la de la entrega. Entonces, el papel de la creación en la tradición germina de la imitación y los bemoles erráticos propios del pensar(nos) y ejercer(nos) bajo la entrega, legado o herencia cultural y académica que decidimos recibir.

Imitar para después crear y así, traicionar; este es el punto vital para que la tradición pueda subsistir. De interpretaciones "malentendidas" es que se re-crean los conocimientos, saberes, actitudes y prácticas tanto culturales como académicas. En palabras del filólogo español Francisco García Jurado:

> Los malentendidos pueden estar, por tanto, en la base de la creación. Se trata del tránsito que va desde la imitación del modelo, pasando por la invención y, finalmente la originalidad creadora […] Al no ser la tradición, ciertamente, algo meramente reproductivo, es en este sentido donde la "traición" puede aportar el factor creativo, en calidad de error inconsciente o intencionado.[8]

[7] *Idem*.

[8] F. García Jurado, *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*, p. 94.

Intencionados o no, conscientes o inconscientes; el acto de creación o mejor dicho, esa originalidad creadora que habita en el significado de tradición como traición –y viceversa– parte en primera instancia de la imitación, permitiendo romper con la vulgar concepción de tradición como un hecho obsoleto, unívoco, estéril, inmutable y tedioso que obliga a reproducir modos de percibir y actuar estipulados en el mundo y nuestras vidas.

La creación, entonces, es la pauta final en el juego paradójico que presenta la noción de tradición, acto que podemos reconocer en la palabra traición, siamesa de la multicitada, y que como tal, no ha de concebirse de forma baladí. Más bien, el acto de creación bajo este manto urdido entre teoría-práctica, ha de traicionar la tradición por el acto de creación mismo, es decir, porque interiorizando, imitando o emulando la entrega vehiculo el lenguaje, espontáneamente, se traiciona, creando maneras y modos de percibir, concebir, representar y actuar todo conocimiento, actitud y práctica de los emisores, mensajeros, destinatarios y ejecutantes del contenido de la entrega; contenido siempre distinto al original. "De esta forma, cuando la «tradición» se convierte en «traición», consciente o inconsciente, se coloca cerca del hecho creativo como tal".[9]

Acercarse al hecho creativo como tal, es gozar y utilizar lo que se necesita de la tradición, imitando lo interiorizado de la entrega, dejando el vicio pedestre de salpicar palabras y discursos desconectados del acto, de este acto re-creador para revitalizarnos del pasado en el presente, emulándolo traicioneramente para que con fortuna, siga perviviendo. Ejemplo de ello es el comienzo de esta ponencia, es decir, *parturient montes, nascetur ridiculus mus* que, creada por Esopo y contando con la fortuna de que Fedro la tradujo del griego al latín, se dispuso como entrega que, recibida cinco siglos después por Horacio y veintiséis después por Arreola, fue traicionada, en otras palabras, imitada y re-creada.

[9] *Ibidem.*, p. 95.

A manera de cierre…

Con estas nimias cavilaciones, no me queda más que decir: cuestionemos qué preñó a los montes y por qué paren tan jactanciosamente si habrá de nacer un ridículo ratón; o en otras palabras, cuestionemos qué es tradición y por qué hemos de jactarnos de ser o no ser parte de una o algunas tradiciones. Entreguémonos al juego paradójico de la imitación-creación para dejar de reproducir ridículos roedores… ¡Es mejor re-crearlos!

Referencias

ARREOLA, Juan José, *Confabulario*. México, Planeta/CONACULTA, 1999. (Narrativa mexicana actual).

BLOOM, Harold, *La angustia de las influencias*. Trad. de Francisco Rivera. Caracas, Monte Ávila Editores, 1991.

BUBNOVA, Tatiana y Luisa Puig (eds.), *Encomio de Helena. Homenaje a Helena Beristáin*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2004.

CRISTÓBAL, V., "Tradición Clásica y Pervivencia de la Literatura latina", en *Proyecto docente y de investigación*, inédito. Madrid, UCM, 1999.

GARCÍA JURADO, Francisco, *¿Por qué nació la juntura* «*Tradición Clásica*»*? Razones historiográficas para un concepto moderno*. Madrid, Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos, vol. 27, núm. 1, 2007.

________, *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*. México, UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas, 2016.

HORACIO, *Arte poética o epístola a los Pisones*. Trad. de D. Tomás de Yriarte. Madrid, imprenta real de la Gazeta, MDCCLXXVII.

Tradición y traducción

GONZALO MARTÍNEZ LICEA*

En este trabajo quisiera hablar sobre cómo el acto de traducir hace posible y enriquece los proyectos de construcción de tradiciones de filosofía de la educación. Especialmente, me centraré en el caso de México y en sus esfuerzos por construir una tradición de filosofía de la educación propia. Aunque creo que lo que diré también es válido para cualquier otra forma de tradición e incluso de cultura, pues, de hecho, varias de las ideas que expondré proceden de contextos y autores que estaban pensando en marcos más amplios.

No es un secreto para nadie que, si una cultura o tradición se cierran en sí mismas ante las influencias extranjeras, se condenan a sí mismas al estancamiento y quizás a la ruina. Eso se ha dicho que fue lo que ocurrió con Esparta, un estado griego relativamente pequeño y estable que, sin embargo, tal vez debido a su proverbial hermetismo ante todo lo extranjero no desarrolló la poesía (salvo por Tirteo, que no era espartano) ni las ciencias y cuyas instituciones poco a poco se corrompieron hasta llegar a su decadencia.

Pero no quisiera sostener aquí una tesis de un fatalismo histórico tan tajante. Pienso que es mejor matizar la idea y expresarla en términos afirmativos, no negativos: las sociedades, culturas y tradiciones que se abren a influencias extranjeras tienen una buena oportunidad para revisitar sus propios presupuestos y puntos de vista, además de que enriquecen sus propios materiales, de tal modo

* Gonzalo Martínez Licea es licenciado y maestro en pedagogía por la UNAM en donde también se encuentra cursando la licenciatura en filosofía. Es profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en el área de Filosofía de la Educación. Actualmente se encuentra desarrollando su tesis doctoral sobre el "tercer humanismo" de Werner Jaeger. Correo electrónico: liceagonzalo@gmail.com

que son capaces de operar cambios al interior, sea modificando, eliminando o añadiendo. De este modo, incluso el propio Platón tuvo que recurrir a un ingente material de tradiciones e instituciones ajenas a Atenas para idear su formidable proyecto de *polis* cerrada. Como buen filósofo entendía que para hacer bien algo convenía asomarse a ver lo que hacen, dicen y piensan otras personas y pueblos.

Es probable que uno de los medios más poderosos y necesarios para llevar a cabo tal contacto con los otros sea el de la traducción. El abismo insondable que existe entre una lengua y otra plantea a los hablantes uno de los mayores obstáculos para entenderse. Esto es cierto también para los hablantes del mismo idioma, pero oriundos de distintas regiones. Uno habla o escribe una cosa y el otro trata de comprender lo que se le dice. Y en varias ocasiones el intérprete no es ni siquiera el destinatario de la palabra: se la ha encontrado en el aire, en el papel o en la red. Lo esencial es que si se quiere entender, uno debe hacer el esfuerzo por recorrer la distancia que impone el lenguaje. Y al realizar este esfuerzo es, creo, como se llegan a construir interesantes propuestas dentro de una tradición que se acerca a otra.

Esto lo sabían muy bien los filósofos españoles que vinieron del exilio –y con esto nos introducimos en nuestro contexto específico, México. Durante el periodo de la Guerra Civil Española la filosofía mexicana tuvo un poderoso impulso debido, entre otras cosas, a que varios de estos autores se dedicaron también a traducir los clásicos de la filosofía. Muchos de los tomos de la colección del Fondo de Cultura Económica son traducciones realizadas por un exiliado o sus discípulos. Y en no pocas ocasiones era la primera vez que estos textos aparecían en nuestro idioma. Mencionemos sólo a modo de ejemplo las clásicas versiones de *La fenomenología del espíritu* de Hegel y *Ser y tiempo* de Heidegger, vertidas por primera vez al español por Wenceslao Roces y José Gaos, respectivamente.

Con estos esfuerzos, ellos mostraban la tesis que aquí defiendo: para forjar una tradición filosófica propia hay que abrirse a lo exis-

tente en otras tierras, tratar de entender lo otro para entenderse a uno mismo y construir a partir de ese ejercicio. Y quizás lo más interesante es que algunos de estos filósofos creían que ya en México existía una tradición filosófica que desde la Colonia había estado absorbiendo selectivamente las ideas de Europa y las iba combinando con las ideas propias del suelo mexicano. Esto es lo que trata de probar José Gaos en su *En torno a la filosofía mexicana*, obra en la que, entre otras cosas, convoca a las instituciones y personas capaces a realizar esfuerzos conjuntos para estudiar la historia de la filosofía mexicana. Además, se muestra a favor de lo que él llama "importaciones aportativas",[1] que para él es el modo genuino en que una nación se apropia de las ideas surgidas en otra.

Ahora bien, un medio de llevar a cabo una apropiación como la que vengo tematizando es por medio de la traducción de textos y su difusión. Pero hay dos maneras de entender esta tesis que aquí propongo. La primera nos dice que la traducción es un ejercicio necesario y enriquecedor porque pone en manos numerosos lectores, no versados en la lengua original de un texto, un instrumento que le permite entrar en diálogo con el autor. De este modo, una mayor cantidad de personas tiene acceso a Aristóteles, Descartes o Marx y no sólo aquellos que dedicaron dos, tres, cuatro años, y una vida entera al aprendizaje de nuevas lenguas.

Pero en este punto se impone un cuestionamiento: ¿acaso la traducción suple la lectura del original y es suficiente para hacer propia una tradición filosófica extranjera? Es verdad que las traducciones pueden acercarnos a un autor y más todavía si el traductor es un especialista en tal autor, tal época, tal contexto. Sin embargo, a veces el frecuentar las traducciones y hacer que Voltaire, Plutarco o Max Stirner hablen español hace olvidar que existe una distancia entre nuestro idioma y el de ellos, que existe todo un universo de ideas y maneras de ver el mundo que se interponen a una supuesta inteligencia por parte nuestra de sus mensajes. Hay

[1] José Gaos. *En torno a la filosofía mexicana*, p. 52.

demasiadas cosas que quedan codificadas en el lenguaje original que no son visibles en una traducción y más aún cuando se trata de textos filosóficos o pensadores muy antiguos; en esas ocasiones el error, la ambigüedad, la falsificación están a la orden del día incluso para aquellos que conocen de manera excelente el idioma original en que están escritos esos textos. Un ejemplo sobre esto nos

lo ofrece el filólogo alemán Bruno Snell.[2] En un ensayo erudito y, sin embargo, claro, muestra que para Homero y los griegos de la época arcaica no existía la concepción de cuerpo como una unidad, que es tal como nosotros la concebimos. Más bien, ellos veían al cuerpo como una suma de miembros: brazos, piernas, cabeza. El cuerpo es una pluralidad que carece de un eje central, tanto físico como psíquico. De ahí, Snell explica por qué a partir de esta concepción del cuerpo de Homero y sus contemporáneos no era posible para ellos concebir tampoco la idea del alma. Para ello se necesita primero desarrollar la idea del cuerpo como unidad, ventaja de la que ya goza Platón en la época clásica y que le permite discurrir largamente sobre el alma, idea tan cara para el desarrollo del pensamiento y la filosofía occidental. Y todo esto lo concluye Snell a partir de un análisis paciente y complejo de los conceptos usados por Homero en la *Ilíada* y la *Odisea* para referirse al cuerpo.

Tal vez he ido un poco lejos con un ejemplo tan especializado, pero la idea que quiero expresar es que la traducción no sustituye la lectura del original, pues en mayor o menor grado hay cosas que siempre se pierden y su ausencia opaca nuestra comprensión del texto, más allá de la pericia del traductor y del enorme aparato de notas explicativas. Creo que el pensar lo contrario es confundir la difusión con la apropiación. Traducir tiene el noble efecto de difundir entre un público mayor textos en otros idiomas, pero no creo que esa sea su tarea primordial. Si esto fuera así, estaríamos asumiendo la cuestionable proposición de que es posible realizar una

[2] Bruno Snell. *El descubrimiento del espíritu. Estudio sobre la génesis del pensamiento europeo en los griegos*, pp. 17-55.

traducción fiel y definitiva que refleje con claridad las ideas que el autor plasmó en otra lengua. Pero la traducción, en el mejor de los casos, nos ofrece lo que entendió el traductor. Así, tenemos al Kant de García Morente y al Hegel de Roces. Y está muy bien, siempre y cuando recordemos que leemos sus versiones.

La otra manera de entender el papel de la traducción en la construcción de una tradición propia, es que ésta sea testimonio de una aceptación tácita de que un autor vale el esfuerzo de asimilarlo en la propia cultura porque tiene algo importante que decir, sabiendo que la traducción no es definitiva. Un buen traductor debería ser lo suficientemente humilde para entender que su trabajo es comparable al camino por el que transitan los viajeros: tiene un valor momentáneo mientras pasa el transeúnte hacia su destino, pero es dejado atrás. Hay muchas razones por las que una traducción queda obsoleta. Ya sea porque los estudios en torno a esa obra han arrojado luz sobre ciertos aspectos inexplorados antes, o porque una nueva época tiene intereses distintos a los del traductor de hace 20 o 100 años, y en virtud de ello puede ver cosas que por fuerza antes nadie podía ver. Entonces, se hace necesaria una nueva traducción.

Así, traducir es un intento nunca plenamente satisfecho y un homenaje a la vez. Más agresivo, pero en la misma línea, Nietzsche elogiaba el vigor con el que los poetas romanos tradujeron a los griegos. Tal vez sus traducciones serían para nosotros poco exactas, pero al menos trataron de obtener algo que querían de una tradición ajena. Para él, la traducción es un acto de conquista de lo actual y propio sobre lo antiguo y ajeno,[3] no una fabricación de museos para conservar las momias del pasado.

En este sentido, no se traduce principalmente para el desconocedor del idioma; se traduce porque se siente algo propio que quiere afirmarse adueñándose de lo lejano porque lo valora, porque siente que le dice algo que nadie más podría decirle en ese momento preciso. De este modo, Schiller y Goethe no sólo fueron grandes

[3] Friedrich Nietzsche, *La ciencia jovial*, II, p. 83.

poetas, sino también se dieron a la tarea de traducir obras de los dramaturgos franceses que admiraban. ¿Pero lo hacían acaso porque la nobleza alemana a la que se dirigían desconocía el francés? Absolutamente no. Lo hicieron porque sabían que esto enriquecía su propia tradición de poesía por medio de obras, figuras retóricas, temas, que su propio idioma necesitaba en ese momento.

Al contrario de la metáfora bélica de la traducción, hay quienes, como Ortega y Gasset, entienden el acto de traducir no como una conquista, sino como una humilde visita a los textos en su propia condición: "lo decisivo es que, al traducir, procuremos salir de nuestra lengua a las ajenas y no al revés, que es lo que suele hacerse".[4] Para él no se trata de traer, sino de ir.

No obstante, en todo caso, para traer, para conquistar algo, es preciso trasladarse. De este modo, ambas posturas sobre la traducción coinciden en la noción de moverse del lugar propio hacia lo otro. Lo que se haga después ya es asunto aparte. El mismo filósofo español formula una bella metáfora que hace de la traducción un viaje: "la traducción no es la obra, sino un camino hacia la obra".[5] Y, refiriéndose a la lectura de los griegos y romanos, afirma: "este género de excursiones son lo más importante que hoy se puede intentar para *la educación del hombre occidental*".[6] En definitiva, para él, jamás se podrá salvar la distancia entre los idiomas porque sería como negar lo otro en calidad de distinto de la propia circunstancia; pero también anularía la búsqueda incesante de lo común, de lo humano, que expresaron personas muy diferentes a nosotros.

El acto de traducir es un viaje entre lo mismo y lo diferente que transforma al viajero, que a veces es también un conquistador. Se puede ser un Odiseo, que primero derroca Troya y que más tarde vuelve a su tierra transformado tras haber "conocido las ciudades

[4] José Ortega y Gasset. "Miseria y esplendor de la traducción", p. 47.

[5] *Ibid*em., p. 40.

[6] *Ibidem*., p. 41. Las cursivas son mías.

y el genio de innúmeras gentes".[7] La figura del guerrero y el viajero se fusionan en un solo personaje.

Así se traza el camino educativo en la traducción de un idioma a otro, de una tradición a otra. En sí mismo, éste es ya un problema que puede ser tematizado de manera brillante por la filosofía de la educación. Por ejemplo, alguien como Werner Jaeger se interesó por atraer al gran público al terreno especializado de la filología por medio de lo que él denominó el Tercer Humanismo. Al redactar su obra *Paideia*[8] hacía un esfuerzo por educar a su pueblo al acercarlos al mundo de los griegos. Él, por medio de su erudición, ejemplificaba ante sus lectores no especialistas cómo puede realizarse este enlace entre una cultura tan lejana como la griega de la Antigüedad y la Alemania (y Europa en general) del siglo XX y por qué era tan importante seguir leyéndolos y tratar de entenderlos en su propio idioma. La tesis del libro es que es necesario volver a los griegos porque éstos nos educan, nos ayudan a formarnos como seres humanos pese a que los milenios se tienden entre el pasado y el presente. Por supuesto, ésta es sólo una manera de ver el nexo entre educación y traducción, una manera humanista de hacerlo. Puede haber, y hay, otras más que no se comprometan con un programa de estas características. Lo que sí será difícil será encontrar a alguien que diga sensatamente que para construir una tradición hay que cortar toda relación con lo extraño. Pero como ya dije antes, lo extraño es algo que puede aparecer en el propio idioma. Lo otro siempre está al acecho.

He comentado un poco este problema desde la perspectiva de la tradición y del traductor, de cómo éste viaja y vuelve con tesoros de tierras lejanas. Pero quisiera recordar que el traductor y la traducción no se bastan a sí mismos ni eximen al lector de enfrentarse a la obra original. Muy al contrario, creo que una traducción lograda debería ser capaz de motivar a leer el original, de asombrar

[7] Homero. *Odisea*, I, 3.

[8] Werner Jaeger. *Paideia: los ideales de la cultura griega*.

y al mismo tiempo de dejar lo suficientemente insatisfecho para atreverse a mirar del otro lado por uno mismo. Esto significa que si el lector no conoce el idioma de la obra, entonces tendrá que aprenderlo; y si ya lo conoce, entonces tendrá que aprender la forma en que un autor o autores en particular usan su propia lengua y la fuerzan para expresar los gestos e ideas que desean.

Este trabajo del lector complementa y da sentido al trabajo del traductor en la tarea de apropiarse de una tradición. La segunda no es efectiva sin la primera. Pienso que el sólo traducir las obras sin el necesario contrapeso del esfuerzo por acercarse al idioma original, revela la debilidad de una tradición y trae lamentables consecuencias para la misma. Revela que probablemente hay pereza o poca sensibilidad hacia las diferencias entre lenguas y culturas. Y esto contribuye, creo, no ya a quedarse en una visión parcial o deformada de las obras, sino incluso peor, seguir o rechazar acríticamente las ideas de fuera.

Por desgracia, esto parece ser una realidad en nuestro país a distintos niveles. Lo cierto es que a los mexicanos no nos enseñan lenguas ni nos sensibilizan sobre la necesidad de aprenderlas. No ignoro que las razones son muchas y en buena medida no dependen de los individuos, pues van desde el deplorable estado de la escuela pública hasta la pobreza, que impide a la mayoría de la población siquiera aspirar a viajar al extranjero o cuando menos pagarse un curso de idiomas. Como sea, existe un grave problema social de fondo.

Por otra parte, también en México hay una fuerte tendencia a predicar el credo de las filosofías extranjeras. No necesito citar a José Gaos ni a Samuel Ramos para probar esto. Hemos descuidado lo verdaderamente importante que es la apropiación crítica de las ideas, y en su lugar repetimos lo europeo en tanto que europeo. ¿No va esto en contra del espíritu cuestionador de la filosofía?

Atención: no digo que nos cerremos a ellos, sino que los leamos críticamente para hacerlos nuestros en lo que puedan contribuir a la formación de nuestras propias tradiciones de filosofía en general

y de filosofía de la educación en particular. Hay todavía una gruesa capa de principio de autoridad que debemos romper.

Mi propuesta es que valdría la pena probarnos frente a esta serie de problemas a través de la traducción y el aprendizaje de lenguas. Hablo de traducir a Rousseau, leer las traducciones y leer el francés de Rousseau. Hacer esto potenciaría la confianza y la fuerza de las personas para entrar en contacto con otras tradiciones: poco importa si los de fuera no quieren dialogar con nosotros; quien tiene la voluntad de entender y comunicar es el que enriquece sus propiedades. La filosofía de la educación en México tendría mucho que ganar de un esfuerzo como este, ya que poseería la fortaleza de carácter para juzgar lo venido de fuera y hacerlo propio en la medida de lo posible.

Ojalá no se me tomen a mal las autocríticas que he lanzado antes, pues me incluyo en ellas. Yo mismo sólo recientemente he reflexionado sobre estas cuestiones y ha sido sobre todo gracias a la influencia de maestros, amigos y compañeros de clase que, con sus palabras o con el ejemplo, me han hecho apreciar el valor de aprender lenguas. Ellos me han encaminado a preguntarme si no será que en México nos estamos encerrando demasiado en nosotros mismos.

Por supuesto, que para encierros también Europa es maestra. Su economía, su política, su filosofía, quieren creerse autónomas de lo no europeo. Y ahí es donde reside la principal diferencia, creo, entre ellos y México y América Latina. Nosotros sí tratamos de encontrarnos con los otros, con los de afuera, pero creo que fallamos en la metodología de nuestras incursiones. Samuel Ramos diría, no creo que sin razón, que vamos al encuentro de lo otro como "fuga espiritual de [nuestra] propia tierra".[9] Y, sin embargo, salimos.

En México tenemos la ventaja intelectual de que sabemos que no somos el ombligo del mundo. Quizás sólo nos falta saber que en realidad nadie lo es, que el mundo es variado y cada cultura tiene

[9] Samuel Ramos. *El perfil del hombre y la cultura en México*, p. 21.

mucho que aprender de las demás, presentes y pasadas, para poder hacerse a sí misma.

Por eso, soy optimista en lo que se refiere a nuestra capacidad para apreciar las aportaciones de otras tradiciones. Soy optimista porque nuestra filosofía tiene notas propias que la vuelven un campo fértil para encontrarnos con nuestros semejantes, que expresan su humanidad por medio de otros sonidos, otras grafías.

La filosofía de la educación en México puede nutrirse de estas virtudes siempre y cuando las encamine de un modo que la haga afirmarse con seguridad. El ancho camino del lenguaje, la quimérica obra original que nunca se termina de conocer, está allí, esperando a ser recorrido y transformado por nuestras inteligencias.

Referencias

GAOS, José, *En torno a la filosofía mexicana*. México, Alianza, 1980.

HOMERO. *Odisea*, trad. José Manuel Pabón. Madrid, Gredos, 1982.

JAEGER, Werner. *Paideia: los ideales de la cultura griega*. 2ª ed. Trad. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 1962.

NIETZSCHE, Friedrich, *La ciencia jovial*. Trad. de Germán Cano. Madrid, Gredos-RBA, 2014.

RAMOS, Samuel, *El perfil del hombre y la cultura en México*. México, Espasa-Calpe, 1951.

SNELL, Bruno. *El descubrimiento del espíritu. Estudio sobre la génesis del pensamiento europeo en los griegos*. Trad. J. Fontcuberta. Barcelona, Acantilado, 2007.

La tradición, una reflexión desde la relectura de los clásicos

Gabriela López de Ita*

En el presente trabajo se pretende abordar la concepción de tradición a partir de su raíz de *tradere,* legar, pasar de mano en mano, es decir, de una generación a otra. Un elemento que nos permite reflexionar sobre lo anterior son los clásicos desde la concepción de Italo Calvino, ya que los clásicos son libros que pasan de una generación a otra, pasan de mano en mano, son leídos y releídos por cada generación y en este proceso se producen diferentes formas de entender un mismo clásico o entender la tradición que se transmite.

I

Cuando se habla de tradición es interesante escuchar las diferentes formas en que se puede definir la palabra, ya que la forma de definirla también dependerá desde donde la miremos o desde donde la asumamos.

Pero también, hablar de tradición implica atravesar por una serie de acontecimientos históricos y ámbitos diversos como lo cultural, político y social, que permitirán revelar aquellas relecturas del pasado en el presente permitiéndonos así, indagar en la identidad que sostiene a los pueblos.

En mi caso, he tenido la oportunidad de leer algunos textos que me han permitido entender las amplias definiciones que tiene la

* Gabriela López de Ita es egresada de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se encuentra escribiendo una tesis sobre Walter Benjamin y su concepción de la literatura infantil. Es miembro del Seminario de Filosofía de la Educación desde 2013. Correo electrónico: gabideita30@gmail.com

palabra tradición. Por lo tanto, se me hizo interesante la raíz, "la *traditio* latina, que proviene de *tradere* (legar, pasar de mano en mano)".[1] Esto quiere decir que la tradición es como un objeto en movimiento que se mueve de un lado a otro, pero que no sólo se mueve sino que va evolucionando con el tiempo y con cada generación que la toma entre sus manos, ya que cada generación irá apropiándose de la tradición y de lo que ésta conlleva.

Por eso, considero que la palabra tradición en sí misma es la conformación de una serie de eventos culturales, ideas, pensamientos e historia que están bajo el cobijo de un tiempo y espacio determinado que permite el movimiento de pasar de mano en mano, o de una generación a otra.

Por lo tanto, la evolución del término se lleva a cabo siempre que cada individuo vaya transformando su propia idea de tradición a partir de la lectura o relectura del pensamiento de la época.

Con esto podemos ir dilucidando que la palabra tradición es un elemento que permite la lectura o relectura de los pensamientos de una época, los cuales se irán transformando gracias a que pasarán de mano en mano o de generación en generación, permitiendo así que se vaya transformando la forma de ver la misma tradición.

Asimismo, queridos lectores me tomaré la molestia de citar a García Jurado para que puedan ver que la palabra tradición tiene un rol fundamental en cada individuo. "Los componentes heredados y transmitidos de la cultura que se dan por propios del espacio receptor –y llegan a serlo al pasar el tiempo–, pero tienen una raíz y un camino concretos que van moldeando los múltiples rostros".[2] Con esto podemos ver, que la palabra tradición tiene ciertos componentes que son heredados y trasmitidos a aquellos individuos que desean tener una lectura o una relectura de la época con el fin de

[1] Renato Huarte Cuéllar, "El concepto de 'tradición' en la filosofía de las ciencias sociales y humanas", p. 20.

[2] Francisco García Jurado, *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*, p. 6.

moldear su pensamiento y su visión de la misma, permitiendo así adquirir un nuevo rostro de redescubrimiento hacia la palabra tradición.

Podemos confirmar de esta manera que la palabra tradición siempre está en constante movimiento y que irá evolucionado conforme nosotros los individuos vayamos adquiriendo un nuevo rostro, y una relectura diferente de eso que llamamos tradición.

Conviene subrayar que García Jurado es un autor que también me permitió entender la idea de tradición como la relectura de un libro clásico, porque también entiende que es importante conocer los orígenes de aquella época ya que nos ayudaría también a comprender el ritmo de la misma.

> La tradición del conocimiento demuestra que el volver una y otra vez a los clásicos resulta trascendental, porque si se atendiera en cierta medida lo que significan los orígenes de aquello que por ignorancia se desacredita, se comprendería mejor el ritmo de nuestros tiempos, y muy probablemente se evitarían tropiezos y repetidas caídas.[3]

En efecto, concuerdo con el autor, porque a veces en el caso de la palabra tradición solemos cometer errores al usarla, malinterpretamos su uso como algo coloquial, como algo viejo y muy usado por la sociedad. Cuando en realidad es un terminó que conlleva historia, y que va evolucionando conforme las generaciones lo van tomando y redescubriendo, como a un clásico que al leerlo y releerlo siempre se encontrará algo diferente, algo nuevo que te ayudará a ver lo que ignorabas y a comprender mejor el ritmo de la historia a la cual queremos pertenecer.

[3] *Ibidem.*, p. 8.

II

Por otro lado, uno de los elementos que me permitirá entender la idea de tradición es la concepción de los clásicos de Italo Calvino, quien nos propone en su texto *Por qué leer los clásicos* algunas definiciones con que podemos entender a éstos últimos. Particularmente refiriéndose a los libros, Calvino menciona que cada encuentro con un clásico puede influir de manera significativa, ya que siempre tiene algo nuevo que enseñarnos, que una relectura siempre estará llena de sorpresas y descubrimientos que nos permitirán establecer un vínculo afectivo muy particular que nos llevará a un rencuentro totalmente nuevo con nuestro clásico. Sin embargo, esto también da pie a que nuestro clásico pueda pasar de una generación a otra o de mano en mano, permitiendo ser leídos y releídos de diferentes formas para entender cuál o cuáles son nuestros clásicos.

Para empezar a definir lo que es un clásico para Italo Calvino, me permitiré citar lo siguiente: "toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera".[4] Calvino nos intenta decir que al regresar tiempo después a leer ese mismo libro estamos produciendo una lectura distinta, permitiendo un descubrimiento lleno de conocimientos, impresiones y reafirmación de nuevos elementos que, sin duda, son la prueba de que nosotros sí hemos cambiado al igual que la forma de leerlos, por lo tanto, el encuentro es totalmente nuevo como aquel primer día.

Italo Calvino nos muestra que sí puede haber una relectura de nuestros clásicos, permitiendo que surjan nuevos descubrimientos y posibilidades que pasen de generación en generación o de mano en mano.

Sin embargo, para algunos individuos es difícil saber cuál es su clásico, ya que tanto la escuela como otros sectores fuera de la misma, le han permitido conocer una infinidad de libros de los

[4] Italo Calvino, *Por qué leer los clásicos*, p. 6.

cuales no puede escoger sólo un clásico y aunque lo hiciera sería difícil identificar el predilecto.

Considero que no se trata de escoger aquel de pasta dura e imágenes coloridas o el de 200 páginas, sino aquel que despierta en ti ese sentimiento, esa necesidad de volverlo a leer para poder recaer en su relectura, para encontrar un nuevo rostro de redescubrimiento y, por supuesto, esa necesidad, como dice Italo Calvino, de pasar a las siguientes generaciones.

Y con lo expuesto, podemos entender que la tradición también puede entrar en este juego de ser comprendida gracias a una relectura, a un pasar de mano en mano y a una forma distinta de interpretarla.

Por eso insisto en que la relectura de los clásicos de Italo Calvino puede ser una herramienta valiosa, ya que, si aprendemos a identificar a nuestros clásicos y aprendemos a verlos desde las distintas miradas y desde las distintas relecturas, también podemos entender que la tradición cuenta con la misma posibilidad de una o varias relecturas, o verla desde distintas miradas. “Para poder leer los libros clásicos hay que establecer desde dónde se los lee”.[5] Es decir, desde dónde estamos partiendo para leer nuestros clásicos o nuestra tradición y cuál es el motivo que nos lleva a hacerlo.

Yo creo que, en parte, la escuela nos ha impuesto cierto número de clásicos, pero de los cuales sólo uno será nuestro clásico, el cual reinventaremos y amaremos con cada relectura y el cual estaremos deseosos de compartir con nuestros amigos y nuestras próximas generaciones.

Por otro lado, también tenemos las experiencias que surgen fuera de la escuela, que nos han brindado la oportunidad de conocer otros clásicos en su momento, que volveremos a releer y de los cuales haremos una lectura distinta pero igual de interesante que la primera.

[5] *Ibidem.*, p. 5.

Pero podría apostar que los clásicos que no sólo son impuestos, sino elegidos por gusto o curiosidad, son quienes nos marcan al ser una elección libre y llena de ilusión por leerlo y encontrar algo nuevo después.

Es por ello, que la tradición y la relectura de los clásicos tienen una relación bastante estrecha, al existir la posibilidad de una re-

lectura de los clásicos como relectura de la tradición, lo cual establece una relación íntima, y nos da una versión distinta en cada relectura, pero también nos ofrece la posibilidad de que nosotros cambiemos la forma en cómo leerlos y eso, a la vez, hará que nuestro encuentro sirva, como afirma Italo Calvino: [porque] "resultará bien claro que los clásicos sirven para entender quiénes somos y a dónde hemos llegado".[6] En otras palabras, creo que pensar en nuestro proceso histórico mientras leemos algunos de nuestros clásicos de la historia, nos abre las puertas para entender nuestra identidad y lo que hemos llegado a ser. Al igual que en una tradición, también es importante saber quiénes somos ante ella y revisitarla como revisitamos nuestros clásicos, siempre que tengamos oportunidad para entender por qué llegamos a esa que llamamos nuestra tradición.

III

Ahora bien, después de haber mostrado la relación de la relectura de los clásicos y la tradición, es interesante poner a la vista algunos de los elementos que, desde mi punto de vista, relacionan estos dos tópicos.

Como ya hemos visto, ambos guardan elementos muy particulares y que comparten entre sí: 1) los clásicos son libros que pasan de una generación a otra, al igual que la tradición que pasa de mano en mano; 2) ambos pueden ser leídos y releídos una y otra vez permi-

[6] *Ibidem.,* p. 6.

tiendo revisitar aquella primera lectura; 3) cada generación hace una relectura de ese mismo clásico, como cada uno revisita su tradición, permitiendo así una interpretación diferente, pero significativa; 4) ambos son esenciales y con una carga simbólica que nosotros mismos les damos cuando los revisitamos, ya que nos permiten reconocer y reconocernos dentro del pensamiento de una época y, 5) gracias a ellos podemos dar sentido suficiente a lo que hacemos.

Con estos cinco puntos intento mostrar que sí se puede realizar una reflexión de la tradición a partir de la relectura de los clásicos; pensar a la tradición como aquel clásico que nos dará la oportunidad de revisitarlo, de interpretarlo de diferentes formas, o lograr pasarlo a otras generaciones para que puedan reinventarlo y reconocerse, permitiendo que cada uno lea y le dé un sentido diferente.

Por eso Italo Calvino nos brinda la posibilidad de tener muchas formas de poder definir nuestros clásicos, porque sabe que no todos podemos definir un clásico de la misma manera, porque no todos leemos igual y cada uno lo revisita cuando cree haberlo olvidado.

Por otro lado, los clásicos como la tradición tienen una gran influencia, la cual permanece sea porque tienen un rasgo de inolvidables o porque dejan pequeños pedazos en nuestra memoria.

Otra de las cuestiones de revisitar nuestro clásico es poder influir o repercutir en los diálogos con otros y con uno mismo; el hecho de leer un libro no quiere decir que no podamos discutir con otros sobre nuestro clásico o que podamos dialogar con nosotros mismos; por el contrario, solemos siempre preguntarnos por el porqué de las cosas. Ya que el diálogo también es una posibilidad de conocimiento, de encontrar nuevos rostros, y de poder redescubrir nuestro clásico o nuestra tradición. A continuación, me apoyaré una vez más de García Jurado quien también retoma la palabra tradición y de cómo existe la lectura por parte de quien la recibe:

> Se entrega de un tiempo y espacio determinados a otros de modo heterogéneo y con muy diferentes motivos y fines: la cultura de partida forma un todo definido, rebasa su propio contexto para in-

fluir o repercutir en otros espacios, llevando consigo aquellos componentes que resultan trascendentes, de acuerdo con la lectura que de ellos hacen los receptores; este proceso explica también por qué se establecen diálogos de la tradición dentro de un mismo ámbito, pero sobre todo por qué se conserva de un modo dinámico aquello que se recibe y, por lo mismo, la línea de la tradición atraviesa los diversos ámbitos que en su recorrido revelan relecturas y recreaciones del pasado en el presente.[7]

Como ya lo menciona este autor, la tradición es un proceso dinámico que trasciende, atraviesa una serie de ámbitos desde lo cultural, lo histórico, pensamientos, los cuales permiten que exista un flujo de ideas y diálogos encontrados durante el proceso de relectura por parte de los mismos receptores, que los llevará también a un diálogo con la tradición misma y su contexto, admitiendo así tener una visión del mundo, del pasado y del presente.

Permitiéndonos entender que hablar de tradición no es algo viejo, pero tampoco algo nuevo, sino todo lo contrario, un concepto que se ha ido trasformando conforme nosotros lo tomamos, conforme dialogamos con él.

Como lo menciona Calvino en su texto, nosotros, como receptores de algún clásico, tenemos la posibilidad de poder definir y redefinir cómo revisitar a ese clásico y desde dónde, cosa que también pasa cuando revisitamos a eso que llamamos nuestra tradición.

Sin embargo, no podemos dejar de lado que el tema de la tradición que hoy nos trajo a este espacio de diálogo, nos permite ver que podemos relacionar elementos de interés como lo fue, en mi caso, mostrar la vinculación de la relectura de los clásicos de Italo Calvino como una reflexión para entender el término *tradición* y lo que conlleva, para entenderla como una relectura que siempre puede ser re-visitable. Este acto nos hará descubrir cosas nuevas y con más significado, porque seremos consientes que hablar tanto

[7] Francisco García Jurado, *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*, p. 5.

de tradición como de un clásico, no sólo implica lo individual sino lo colectivo, el pasar de mano en mano y de una generación a otra.

En conclusión, este ejercicio se muestra como necesario y abierto a reinterpretarse con el único fin de no ver a la tradición como algo cerrado y conservador, como un sentido de pertinencia innecesario que terminará por desaparecer en el tiempo.

Por el contrario, lo revisitamos con otra mirada, con otro sentido o como algo abierto a la posibilidad de reinterpretarse para ver qué valores se encuentran en juego.

Nos permite observar que, así como hay una forma de conceptualizar la tradición como algo que cambia con el paso del tiempo y respecto al contexto histórico en que se encuentre, hay otra visión tradicionalista, conservadora e inamovible.

Para terminar, es importante rescatar lo que nuestro autor García Jurado nos dice de la tradición, pues menciona que es importante volver una y otra vez a los clásicos ya que conforme conocemos los orígenes, en este caso de la tradición, comprenderemos mejor el ritmo y nos evitará tener confusiones y malas reinterpretaciones de lo que fue.

Por eso, "la tradición es una de las condiciones necesarias para la existencia de la cultura, pues ésta es una estructura orgánica que fomenta la trasmisión hereditaria dentro de una tradición, que es ella misma en sí u otra a la que influye y determina".[8] Para concluir, cabe decir que hablar de tradición en nuestros tiempos, forma parte de nuestra herencia y cultura como individuos, de nuestra historia, ya que es algo que nos determina como seres vivos y que nos influye al hacernos acreedores de una tradición y, sobre todo, acreedores de la historia misma.

En resumen, reflexionar la idea de tradición a través de las definiciones de los clásicos de Italo Calvino, me permitió entender un poco más sobre lo importante que es reencontrarte con el significado de las cosas y entender que una palabra o un significado

[8] *Ibidem*., p. 11.

no es igual para todos, porque cada individuo percibe diferente las ideas, cada uno lee y relee a su manera; sin embargo, no es difícil saber que muchos de los significados o conceptos que manejamos en la actualidad tienen una carga histórica, misma que debemos investigar y razonar antes de usar y, sobre todo, que tenemos la obligación de enriquecer a través del diálogo con los otros, de compartir a esos que llamamos nuestros clásicos, o a eso que llamamos nuestra tradición.

Referencias

CALVINO, Italo, *Por qué leer los clásicos*. Madrid, Siruela, 2009.

GARCÍA JURADO, Francisco, *Teoría de la tradición clásica. Conceptos, historia y métodos*. México, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, 2016.

HUARTE CUÉLLAR, Renato, "El concepto de 'tradición' en la filosofía de las ciencias sociales y humanas". *Nóesis,* Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 21, núm. 42, 2012.

El continente americano: una pluralidad y diversidad de tradiciones filosóficas

Ángel Alonso Salas*

En las siguientes líneas se hará mención de las principales tradiciones filosóficas que han existido en el continente americano, así como su relación con otros continentes y tradiciones filosóficas, con la finalidad de conocer la riqueza, pluralidad y diversidad de problemáticas y cuestiones históricas, políticas, sociales, artísticas, etcétera, que se pueden abordar en dichas tradiciones filosóficas. A sabiendas que el mostrar la gama de perspectivas filosóficas puede ser algo arriesgado y general, es importante partir de la riqueza de perspectivas y contenidos de diversas formas de abordar el pensamiento filosófico a lo largo de periodos y grupos filosóficos en el continente americano y su relación con otras latitudes. De igual forma que Guillermo Hurtado especifica en "La filosofía en México en el siglo XX", quisiera iniciar este texto, usando su metáfora referente al plano, en donde "como si se tratara de un mapa de bolsillo, brinda un instrumento para permitir una primera orientación, una vista a vuelo de pájaro de un territorio de ideas. Por ello, se privilegian los nombres y los datos por encima de las reseñas y opiniones (doy una analogía: el mapa de una ciudad no indica cómo son las casas por dentro, ni si están bien o mal construidas)",[1] por lo que esa analogía permite mostrar el *modus operandi* de este texto.

* Es profesor de Tiempo Completo del CCH Azcapotzalco, UNAM. Tiene los grados de licenciatura en filosofía por la UAM Iztapalapa, maestría y doctorado en filosofía por la FFYL, UNAM, y doctorado en ciencias (especialidad en bioética) por la Facultad de Medicina, UNAM. Correo electrónico: iberoangina@yahoo.com.mx

[1] Guillermo Hurtado, "La filosofía en México en el siglo XX" *apud* Margarita Valdés (comp.), *Cien años de filosofía en Hispanoamérica (1910-2010)*, p. 92.

Ahora bien, usando una segunda analogía: la de los antiguos discos LP con el lado A y el lado B, iré trazando un camino en donde se contrastará el énfasis de algún problema, tradición o temática filosófica que se desarrolla en Europa, específicamente en España (en tanto que fue la nación que conquistó la mayor cantidad de culturas en el continente americano), para posteriormente contrastarlas con el desarrollo filosófico que emergió en la Nueva España y posteriormente, en América Latina.

A sabiendas de la existencia de obras monumentales que muestran de manera puntual la reconstrucción de la historia de la filosofía en México y en América Latina, solamente haré mención de los acontecimientos más significativos que dieron como resultado un abanico de posibilidades para abordar la filosofía en nuestro continente y que permiten reflexionar desde diferentes ópticas los problemas clásicos de la filosofía occidental y los propios que emergen de nuestro contexto y/o realidad.

Lado A: España y sus herederos americanos

Pista 1. Antecedentes. Dependencia cultural

Luis Jiménez Moreno, en "La visión del mundo y de la vida en el espíritu barroco", nos explica que el Siglo XVII o Siglo de Oro español se caracterizó por la incorporación en las Bellas Artes y filosofía de las temáticas referentes al significado de la vida, el pesimismo y la novela picaresca. Es la época de Calderón de la Barca y de Baltasar Gracián, en donde se añora el antiguo imperio de los reyes católicos españoles y se percatan de la existencia de un carácter trágico a raíz del sentimiento de la decadencia del "orgullo español" ante el hecho de que ya no son considerados como una "potencia". Es el auge del humanismo novohispano y de la escolástica aristotélico-tomista en España y sus colonias. En cambio, Francia e Inglaterra emergían como potencias económicas,

políticas e “ilustradas” y la península ibérica queda rezagada y marginada.

Aunado a esto, España se ve envuelta en una serie de conflictos bélicos con sus colonias y se va configurando el problema de la “decadencia de España”, caracterizada por la ausencia del desarrollo científico y cultural; un atraso con respecto a Europa; una crisis de identidad histórica entre los caracteres nacionales y nacionalismos en los reinos que conforman España; la no aceptación de los moros, gitanos y criollos, así como un sentimiento de fracaso y frustración. Es el momento en que se cuestiona la historia, instituciones y sociedad, donde se añora estar a la par del progreso europeo y no ser marginados por las potencias emergentes.

En lo que respecta al pensamiento filosófico, serán Francisco de Quevedo y Jovellanos Cadalso quienes añoran los valores heroicos del pasado, la gloriosa época de los Reyes Católicos y defiendan la tradición española ante los ataques de Europa. En ese punto, Ortega y Gasset configura su pensamiento sobre “estar a la altura” de Europa.

Es importante destacar que, ante los ataques de Montesquieu a España en las *Cartas Persas* referentes a la nula contribución a la literatura, la filosofía y las ciencias, así como el hecho de que los españoles y portugueses son lo mismo, hubo un movimiento y una *Defensa de la nación española* atribuida a Cadalso, que generó una reflexión sobre la nación española y su contribución a la historia del pensamiento. A diferencia del progreso científico de los países protestantes y anglicanos, se considera que la dependencia o fijación con la Iglesia Católica e Inquisición, son los factores que produjeron el atraso de la península ibérica, y, por ende, el fracaso y decadencia de estas naciones. Curiosamente, los españoles, americanos y mestizos veían al movimiento ilustrado francés como el incentivo que posibilitaría demostrar que España sí era parte de Europa, o que se podía terminar con el yugo de la “Madre Patria”.

Pista 2. Independencia de la Nueva España e inicio de la ruptura con el pensamiento colonial

La independencia de la Nueva España en 1810 de España no sólo originó la división de dicho territorio en diversas naciones, sino la búsqueda de una identidad y de un gobierno propio. Con el paso del tiempo en América del Sur surge el ideal de hacer una sola América; Centroamérica se independiza de la naciente nación mexicana; Estados Unidos inicia una serie de conflictos bélicos con México y España para extender sus trece colonias y se inicia una fusión de tradiciones filosóficas, que van desde recuperar y/o retomar las tradiciones de la raza negra de África con sus cosmovisiones y religiones en el Caribe y en el continente americano; una animadversión por pertenecer o tomar distancia de Estados Unidos; el adherirse a los ideales de la revolución francesa y movimiento ilustrado; la emancipación política y cultural de Portugal y España; rechazar o recontextualizar la tradición aristotélico-tomista de la Iglesia católica; negar a España y añorar el haber sido conquistados por los ingleses, holandeses o franceses, como algunas directrices de pensamiento que se van gestando antes y después de los movimientos de independencia. Sin embargo, será la adopción del positivismo, en 1867 con Gabino Barreda en México, la que marca un parteaguas en el horizonte de la tradición filosófica de América. A juicio de Margarita Valdés "la generación que emprende el ataque contra el positivismo e impulsa la enseñanza de otras ideas filosóficas en las universidades se conoce con el nombre de los *fundadores*. Entre ellos se encuentran José Vasconcelos y Antonio Caso en México, Alejandro Korn en Argentina, Carlos Vaz Ferreira en Uruguay, Enrique Molina en Chile y Alejandro Deusta en Perú. Al movimiento que éstos inician en la década de 1920 se unen diversos intelectuales en otros campos de la cultura, como el dominicano Pedro Henríquez Ureña y el mexicano Alfonso Reyes".[2]

[2] *Ibidem*., p. 13.

Pista 3. Escuelas filosóficas españolas

En España surgieron dos escuelas de suma importancia, a saber, la de Madrid y la de Barcelona. En la primera de ellas, los principales representantes fueron Manuel García Morente, José Gaos, Xavier Zubirí, Julián Marías, María Zambrano. En 1910 Ortega y Gasset logra que esta escuela se convirtiera en el foco de la cultura humanística y pensamiento filosófico, al grado que la República autoriza una reforma educativa que incluía entre otras cosas el "ponerse a la altura de los tiempos". Asimismo, se procuraba tener una apertura al mundo industrial y de masas; la elaboración de un diálogo con la cultura europea; ofrecer un análisis sobre la deriva de la modernidad; la adopción de un método cercano al raciovitalismo, y cuyo objetivo sea comprender la realidad radical del "yo" y del "mundo", y su historicidad, etcétera. Como sabemos, el énfasis de esta propuesta es el pensar en español, a partir de la significación y sentido de la frase "Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo",[3] así como también el apelar a la metafísica como algo necesario para pensar la existencia. Posteriormente, José Gaos será quien manifieste la proyección hispanoamericana que tuvo la escuela de Madrid, en tanto que procuró analizar el problema de la inculturación hispánica y las diferencias con el pensamiento precolombino, así como el problema de la identidad española.

En cambio, la escuela de Barcelona, tiene entre sus principales representantes a Eduardo Nicol, José Ferrater Mora, Joaquín Xirau y Eugenio d'Ors. Como afirma Nicol, el principal interés radicaba en confirmar una tradición filosófica catalana del siglo XVIII a la fecha. Nicol en *El problema de la filosofía hispánica* sostiene que "España empezó a preguntarse por sí misma, igual que las naciones jóvenes, porque sintió que se había quedado sola. De esta soledad, real o presumida, surgió una ideología ensimismada de signo negativo, pesimista y más o menos recatadamente quejumbrosa [...]

[3] José Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, p. 14.

Se exaltó el patriotismo en la autocontemplación",[4] lo que los lleva a reflexionar si verdaderamente se encontraban solos, por lo que deciden analizar "lo que somos y lo que podemos hacer. Entre los más animosos estaba Ortega. No estaba él solo; pero entre él y otros fue posible que la «pérdida» de América produjese un redescubrimiento de Europa".

Cabe destacar que dichas escuelas se percatan que el análisis sobre la identidad del pueblo español es un falso problema, en tanto que no los llevó a ningún resultado al querer reconquistar un pasado glorioso puramente español, así como también los riesgos que tuvo asumir el complejo de inferioridad de la península ibérica, el cual estuvo a la sombra de la producción filosófica y científica de Europa, por lo que convenía aceptar que se había enfrascado en una discusión interesante pero estéril, que no reportaba dividendos, y era preferible aceptar esta diferencia de ser español para así reconocer el punto de partida que los llevara estar a la "altura". Es el periodo en que muchos pensadores españoles se fueron a estudiar a Francia, Alemania e Inglaterra para conocer y comprender la fuente directa del movimiento filosófico y los avances científicos para, posteriormente, regresar a España a elaborar "versiones al español" de las principales obras de los autores del momento, y así generar una difusión y réplica del conocimiento entre los estudiantes y profesores de España. Todo esto se llevaba a cabo ante la inminente gestación del franquismo.

Pista 4. Ateneístas, antipositivistas e hiperiones

Justo Sierra critica la supresión del estudio de la filosofía y metafísica. Así como la baja calidad de estudios literarios. En la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) lleva a cabo el proyecto de la restauración de la Universidad Nacional de México (hoy UNAM) que se concreta en 1910 como parte del festejo del centenario de

[4] Eduardo Nicol, *El problema de la filosofía hispánica*, p. 121.

la Independencia. Solicita la creación de la Escuela de Altos Estudios, que dio origen a las Escuelas Normales, Facultad de Ciencias y de Filosofía y Letras, entre otras, que tendría como misión específica difundir los estudios de filosofía, sobre todo las doctrinas filosóficas posteriores al positivismo. Una de las principales banderas políticas y académicas fue la reincorporación de la enseñanza de la filosofía en la educación oficial, para que tuviera un espacio propio en el terreno y pensamiento de la cultura mexicana. Surge el Ateneo de la Juventud en 1909, conformado por personas que se interesaron en la literatura, organizaron eventos académicos y artísticos, conferencias, en la publicación de artículos y discusión de obras de filosofía y literatura. Además, se propone la "autonomía del pensamiento" ante el positivismo y la filosofía logra desprenderse de otros intereses generales de la cultura y la política. Se incorporó la filosofía como una función ordinaria de la cultura. Este grupo fue conocido como los patriarcas (1910-1930), en tanto que lograron crear una "descendencia" en el terreno de la filosofía y no sólo buscaron difundir la filosofía, sino encontrar un pensamiento propio que diera soluciones a problemas específicos del continente.

Carlos Beorlegui sostiene que la generación posterior a 1915 representa una clara ruptura con el positivismo y se pueden clasificar los siguientes núcleos: el mexicano con Vasconcelos, Reyes y Caso; el argentino con Alberini, y el peruano con Mariátegui y Haya de la Torre que, a su vez, conforman con Francisco Miró Quesada. A juicio de Hurtado, "como reacción al modelo modernizador, surge lo que llamo *modelo de la autenticidad*. Este modelo forma parte del movimiento de reafirmación de lo propio que se dio en las artes, la literatura y la cultura en general en todos nuestros países a mediados del siglo XIX. Si el propósito de los defensores del modelo modernizador era estar, como decía José Ortega y Gasset, a la altura de los tiempos, el de los defensores de la autenticidad es que nuestro pensamiento será resultado de una reflexión propia, coherente con nuestra realidad social, cultural y

personal".[5] Finalmente, el grupo Hiperión que iniciaba una reflexión sobre la identidad y autenticidad de la filosofía latinoamericana, es heredero de la inquietud por elaborar un pensamiento original con un sello americano, en donde se cuestiona qué hace al latino ser latino; la identidad del mexicano y la posibilidad de elaborar un pensamiento propio, auténtico y no seguir dependiendo de occidente.

Pista 5. El reencuentro

Con la Guerra Civil Española, acontece el periodo conocido como el exilio español o época de los transterrados, en donde a juicio de Beorlegui, surge la generación de los "Forjadores", quienes buscan asimilar lo más significativo de la historia de la filosofía para la normalización de la filosofía en el ámbito latinoamericano. Los principales representantes son Francisco Romero (Argentina) y Samuel Ramos (México) junto con los exiliados (Gaos y García Bacca). Por una parte, Cerutti sostiene que las "primeras décadas del siglo XIX surge la llamada generación del 37 o generación de los emancipadores mentales. Aquella promoción de hispanoamericanos que pugnaron por retomar a los clásicos; el espíritu de la época de la Ilustración francesa; potencializar las raíces africanas y de las culturas originarias; el retomar los pilares de las religiones, y en especial, la búsqueda de la emancipación cultural de la Colonia o de la tutela mental hispánica. Su antihispanismo se difunde con gran fuerza en la región continental. Si España había sido derrotada por la espada faltaba completar esa obra con una derrota mental".[6] Cabe destacar que esta campaña de desespañolización y de "negación del propio pasado venía acompañada de una alternativa: adoptar los modelos del norte (¡seamos los Estados Unidos

[5] M. Valdés, *op. cit*., p. 93.
[6] Horacio Cerutti, "Filosofía latinoamericana de la educación" en *Filosofía de la educación*, p. 34.

de la América del Sur! Clamaba el argentino Domingo Faustino Sarmiento), promover el desarrollo capitalista y una integración europea anglosajona que cambiaba la sangre de los aquí habidos".[7]

Lado B: El continente americano, un abanico de tradiciones filosóficas

Con el paso del tiempo, paradójicamente, a lo largo de un siglo lo que se separó se volvió a unir y se fortaleció ese vínculo. En un siglo se transitó de ver a Estados Unidos como un modelo a seguir, a una nación ruin que despojó con lujo de violencia más de la mitad del territorio de México y que provocó guerras en el interior del continente. Existe un sentimiento agridulce entre el profundo odio al sistema yanqui pero a la vez se quiere ser como ellos. Se odia al gringo pero el sueño del migrante es llegar a dicho país. A la "madre patria" de la que se independizaron los criollos, con el paso de las décadas, se dio una reconciliación y aceptación con la península ibérica. Así como España se sintió abandonada por sus colonias, éstas abrieron sus puertas y los recibieron durante el exilio. En este lado B de la historia, se compartirán las tradiciones filosóficas que surgieron a raíz del exilio en donde se cuestiona el futuro de la filosofía latinoamericana, hispánica, panamericana, iberoamericana, etcétera.

Pista 1. Un trabajo conjunto: Península Ibérica y el continente americano

El hecho de que en 1936 desaparecieran, a consecuencia del franquismo, una serie de editoriales, revistas, foros universitarios y proyectos de las Escuelas de Madrid y de Barcelona, generó un exilio interior en donde muchas personas decidieron quedarse en su patria, no emigrar y enfrentar la guerra civil. De esta forma, el

[7] *Idem*.

silencio que toma el pensamiento filosófico español fue una forma de manifestar una protesta, de una introspección sobre qué se dejó de hacer para llegar a esta escalada de violencia, reflexionar sobre lo acontecido en la región del Gernika, el contexto de la Segunda Guerra Mundial, el deterioro de la identidad de una nación con varios reinos, regiones o países del continente americano se ven confrontados a establecerse en una nueva nación, conocer lo que en cada institución se está trabajando y produciendo en el ámbito académico y seguir con el pendiente de lo que sucede en su patria. En México, muchos de los exiliados tuvieron trabajo en lo que hoy día sería la UNAM y pudieron darle continuidad al trabajo que hacían en Barcelona o Madrid. Es el momento en que se conjugan proyectos; en donde Nicol inaugura su seminario de metafísica; Gaos conoce el trabajo de los hiperiones y muchas de las actividades que llevaban a cabo en España tienen continuidad en México, por ejemplo, se promovieron las versiones al español de obras de filósofos occidentales; al combinar el espíritu de conferencias, actividades académicas y docencia que existían en diversas instituciones educativas del continente americano. Y ante todo este escenario surge la pregunta por hacer filosofía de ahora en adelante; entre las opciones estaban y siguen estando presentes filosofías nacionales (mexicana, argentina, peruana, etcétera); por regiones (sudamericana, latinoamericana, centroamericana, etcétera); reunidas por el idioma (español o portugués); continental (europea vs americana); iberoamericana (península ibérica y Latinoamérica); "propia" y/o "genuina"; "occidental", en donde la pauta la tienen las potencias europeas y aquí somos simples franquicias repetidoras de lo que allá se hace, etcétera. Veamos las tradiciones más representativas que surgen de las tradiciones culturales y sociales en algunas naciones.

Pista 2. Filosofía hispanoamericana

José Gaos propone la historia del pensamiento hispanoamericano que tuvo una fuerte influencia en Leopoldo Zea y el grupo Hiperión.

A juicio de Gaos, España y México, y en general, todo Hispanoamérica parten de un complejo de inferioridad frente a Europa y su pensamiento se ha marginado. Así como Unamuno y Ortega buscaron la identidad española desde el "problema de España" y no se llegó a nada, Gaos se unió al impulso de la búsqueda de la identidad y de la filosofía autóctona, realmente hispanoamericana. La propuesta de Gaos es a mi juicio reconciliadora, en tanto que no se trata de comparar unas filosofías con otras para ver cuáles son las mejores y válidas, sino que es necesario aceptar que cada una es necesaria e insustituible. Esto da pie al surgimiento de una filosofía hispánica, en lengua castellana. Dicho pensamiento en tanto que privilegia la unidad a partir del lenguaje (castellano-español) excluye a las Guyanas, Brasil y algunos países del Caribe. Se pretende que el idioma sea el elemento de unificación, ya que no sólo se comparte un sistema de signos, sino también una serie de tradiciones y costumbres que nos hermanan. De esta forma, se puede maximizar este hecho y potencializar y/o configurar un pensamiento de habla hispana. Dicha propuesta tendría que seguir las siguientes características: predomina la reflexión sobre la propia circunstancia; existe un estilo propio, a saber, el ensayo, y, muchas de las propuestas de los forjadores e hiperiones se les pudo dar continuidad acompañados de la tradición española. Esta tradición da pie a diferentes movimientos culturales, filosóficos y artísticos que resaltan la importancia de lo hispánico.

Pista 3. ¿Filosofía latinoamericana?

Miró Quesada afirma que podemos destacar dos momentos importantes del pensamiento filosófico en nuestro continente. Por una parte, la instalación de la historia, que implica la existencia de un brote aislado y espontáneo del pensamiento filosófico que emerge con el desencanto respecto a Europa y busca recuperar las diferencias, lo cual configura un primer boceto de un proyecto latinoamericano. Por otra parte, la tecnificación humanista, en tanto que el grupo de

los forjadores conocen la filosofía europea y deciden apostar por un proyecto propio: el filosofar auténticamente. Aceptan la filosofía europea pero no es un producto acabado. Piensan que pueden filosofar de un modo similar pero distinto al occidental. Estas dos posturas implican replantearse los grandes problemas filosóficos que surgieron en occidente y por las que se debe avanzar en propuestas de solución.

Es importante destacar que la guerra entre Estados Unidos y España por Cuba y el dominio geopolítico del Caribe, modificó la tendencia en América Latina de ver a Estados Unidos como modelo a seguir, y se produce la necesidad de recuperar la idea de ver a México como el "hermano mayor", un "referente", y retomar el proyecto de unidad de las naciones propuesta por Simón Bolívar, lo que implicó reconciliarse y volver la mirada a España.

Pretende desmarcarse del positivismo materialista, y del modelo mercantilista de occidente para centrarse en los valores de la hispanidad (humanismo, creatividad artística y literaria, valores del catolicismo). Es el momento de la revalorización del mestizaje y la reivindicación del indígena y la raza negra. Se propone el nombre de "indoamérica" como símbolo de la reivindicación de lo indígena. Esto da pie a retomar el planteamiento de José Martí, referente a que, si "el hombre se quiere humano, tiene que echar su suerte con los pobres o hacer causa común con los oprimidos"[8] y el resurgimiento del humanismo desde el continente americano. De esta forma se analizan sus propuestas y/o proyectos filosóficos de los que podemos destacar los siguientes puntos: a) Llevar a cabo una filosofía nuestra americana (Nuestra América) en donde sea la propia realidad de América la que constituya el objeto y materia del filosofar, y, b) Partir de un pensamiento desde la marginación, que exprese la perspectiva e intereses de los oprimidos, de los marginados.

Carlos Beorlegui sostiene que el grupo generacional (1950-1960) se caracteriza por la búsqueda de una filosofía auténtica, lo que

[8] José Martí, *Obras completas*, p. 164.

origina una disyuntiva, entre: a) No es posible hacer una filosofía genuina y se asume la filosofía occidental (postura asuntiva), o, b) Se puede filosofar desde la propia situación y circunstancia con originalidad (postura afirmativa). La famosa disputa entre Augusto Salazar Bondy y Leopoldo Zea es la que toma protagonismo y los reflectores para este grupo generacional. Por una parte, Leopoldo Zea retoma la historia del pensamiento hispanoamericano para conocerlo y posteriormente asumirlo en su realidad, sea la que fuere. A su juicio, la América hispana se adelanta a un problema mundial: la toma de conciencia de su situación de dependencia, un problema que incumbe al dependiente y dominador (filosofía de la liberación). Si es posible hacer una filosofía propia, genuina y auténtica, que parta del análisis de su realidad, ideología e identidad. Esto da origen a los Estudios Latinoamericanos, y a diversas revistas sobre estos tópicos. Por otra parte, debido a que la filosofía iberoamericana surge en el ámbito de la dominación europea y se le niega su existencia, uno de los problemas principales es el cuestionamiento sobre su identidad. Para que exista una filosofía iberoamericana hace falta una cultura propia. De esta forma, Augusto Salazar Bondy sostiene que existen dos posturas, la asuntiva, en donde no es posible la realización de una filosofía auténtica, y la afirmativa que supone que es posible hacer una filosofía con originalidad, que retoma el filosofar autóctono que se lleva a cabo desde la propia situación y circunstancia y se dialoga con ella. No se imita a Europa, sino que se hace filosofía diferente, desde la propia situación, al calor de los problemas específicos de la cultura. Sin embargo, la situación que está viviendo Perú en ese tiempo, y en general el continente, impide el concretar esa filosofía auténtica. Existe una clara dependencia al pensamiento filosófico occidental y los problemas económicos, sociales y políticos impiden que se pueda llevar a cabo este proyecto. Será la disputa entre estos dos pensadores que conocieron y discutieron con Gaos, lo que origina esta tradición "latinoamericana", que ha cobrado fuerza, legitimidad y un espacio en la historia de la filosofía (ya sea a favor o en contra).

Pista 4. Filosofía de la liberación[9]

En la década de 1960 América Latina cuenta con el siguiente contexto: movimientos populares estudiantiles, revolucionarios y una lectura especial de los textos de Marx. Aunado a esto, el *Documento de Medellín*, que tiene como opción preferencial a los pobres, en donde la pregunta crucial es: ¿cómo hacer creíble a un Dios amoroso y pacífico delante del pobre, oprimido y marginado? Es el momento en el que surge la Teología de la Liberación, que busca llevar a la *praxis* un movimiento religioso, social, educativo, e inclusive, político, que enfatice desde, por, para y en los pobres el carácter profético y denunciativo que existían en las primeras comunidades cristianas y en los Evangelios de esas comunidades, y se emplea el método marxista de análisis de la realidad. Carlos Beorlegui menciona que la filosofía afirmativa del grupo generacional da pie a la filosofía de la liberación que parte de la toma de conciencia colectiva de la situación de dependencia del continente iberoamericano. Se busca construir un pensamiento que se interpreta como el momento histórico de un empeño político de la liberación, donde es el filósofo quien escucha el ansia de la liberación del pueblo.

Hablar de filosofía de la liberación supone abordar los representantes más destacados de este movimiento. Más allá de quienes tienen mayores reflectores, escuela o número de seguidores, considero importante mencionar dos caras de la filosofía de la liberación. En primer lugar, Enrique Dussel, quien en su propuesta "analéctica" afirma que la verdad me viene de arriba, de la posición privilegiada del otro. Es necesario irrumpir (el otro irrumpe). Frente a la dialéctica de la totalidad Dussel propone el método "analéctico"

[9] El rubro de la filosofía de la liberación ha contado con distintos protagonistas y vías, mismas que difieren del origen y contenidos que ésta perspectiva atiende. Considero que cada autor es quien debe asumir una postura a la postre del conocimiento de ambas perspectivas. En este sentido, sugiero la lectura de los textos de Cerutti, *Filosofía de la Liberación* o de Dussel, *Teología de la liberación*.

como camino a la realización de la auténtica filosofía de la liberación". En segundo lugar, Horacio Cerutti quien en su propuesta filosófica se distancia del enfoque de Dussel y propone enfatizar en las filosofías de la sospecha y en Althusser que la filosofía de la liberación delimita correctamente en una nueva problemática desde una adecuada ruptura epistemológica. Cabe destacar que Valdés sostiene que "el dilema que se planteó en la década de 1960 entre hacer una filosofía latinoamericanista o una filosofía universalista parece haber quedado atrás, pues se ha respondido en la práctica: ambas formas de hacer filosofía pueden convivir y florecer".[10]

Pista 5. Miscelánea filosófica latinoamericana

A juicio de Beorlegui, en América Latina se encuentran diversas maneras y variedades de razón latinoamericana, tales como el filosofar desde la propia circunstancia; referencia práctica del pensamiento; orientación humanista; fuerte tradición ética; horizonte universal de sus planteamientos, y se podría decir que así como en una miscelánea un sujeto encuentra distintos productos (de primera y segunda necesidad) que conviven en los anaqueles, a la postre de los planteamientos y pronunciamientos de la filosofía latinoamericana, hispanoamericana, nacionales, nostroamericana, iberoamericana y de la liberación, surge un escenario en que emergen distintas propuestas y formas de hacer filosofía, que se han clasificado entre occidentales y americanas, continentales y analíticas, latinas y europeas, etcétera, y será la influencia del marxismo en el continente americano, los movimientos estudiantiles de 1968, los movimientos sandinistas, las FARC, las dictaduras en el continente y la caída del muro de Berlín, lo que lleva al mosaico de diversas tradiciones filosóficas que tienen sus seguidores y propuestas filosóficamente serias y propositivas, entre las que destacan

[10] M. Valdés, *op. cit.*, p. 19.

los movimientos feministas; la filosofía moral y analítica; las filosofías de culturas mesoamericanas; filosofías de corte religioso; los movimientos marxistas; tradiciones de filosofía política; filosofía zapatista; anarquismo; multiculturalismo; movimientos de reivindicación de la enseñanza de la filosofía; la hermenéutica analógica; la hermenéutica simbólica; la cuestión de la bioética y la filosofía para niños, por mencionar los más sobresalientes.

A manera de conclusión

¿Cómo concluir este panorama de las tradiciones filosóficas en el continente americano? ¿Es posible la convivencia de tradiciones, posturas y objetos de estudio tan diversos? Estas y otras preguntas puede llevarse a cabo cualquier lector del texto. Debido a que el objetivo del escrito era ofrecer y compartir un esbozo de la pluralidad de tradiciones filosóficas, considero que se cumplió con el objetivo de mostrar estos distintos mapas, que conviven entre sí, que se necesitan unas a otras, ya sea como rivales o como sucesoras en la reflexión de problemas de pensamiento. Cada una de las pistas constituye un reto, en tanto que supone el conocimiento inter, multi y trans disciplinario de lo que sucede en los ámbitos históricos, religiosos, literarios, políticos, filosóficos del continente y del país al que se haga referencia. Es un proceso de conocimiento de otras formas de ver y entender el mundo, pero a su vez, un reconocimiento de nuestra historia que vale la pena transitar.

Referencias

BEORLEGUI, Carlos, *Historia del pensamiento latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. 2ª ed. Bilbao, Universidad de Deusto, 2006.

CERUTTI, Horacio, "Filosofía latinoamericana de la educación" en *Filosofía de la educación*. UNAM. Panoramas de nuestra América, vol. 7, 1993.

_______, *Filosofía de la liberación*. 3ª ed. México, FCE, 2006.

DUSSEL, Enrique; Eduardo Mendieta; Carmen Bohórquez (eds.), *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300-2000*. México, Siglo XXI, 2011.

_______, *Teología de la liberación. Un panorama de su desarrollo*. México, Potrerillos, 1995.

FERNÁNDEZ SANZ, Amable, "Tradición y modernidad ilustrada", en Maceiras Fafián, Manuel (ed.), *Pensamiento filosófico español*, vol. II. Madrid, Síntesis, 2010.

JIMÉNEZ MORENO, Luis, "La visión del mundo y de la vida en el espíritu barroco" en Maceiras Fafián, Manuel (ed.), *Pensamiento filosófico español*, vol. II. Madrid, Síntesis, 2010.

MARTÍ, José, *Obras completas*, vol. XI. La Habana, CEM, 2001.

NICOL, Eduardo, *El problema de la filosofía hispánica*. 2ª ed. México, Tecnos, 1998.

ORTEGA Y GASSET, José, *Meditaciones del Quijote*. Madrid, Gredos, 2012.

SALAZAR BONDY, Augusto, *¿Existe una filosofía en nuestra América?* 11ª ed. México, Siglo XXI, 1998.

VALDÉS, Margarita (comp.), *Cien años de filosofía en Hispanoamérica. (1910-2010)*. México, FCE/UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2016.

ZEA, Leopoldo, *La filosofía americana como filosofía sin más*. 16ª ed. México, Siglo XXI, 1996.

Miradas internas y externas a la filosofía de la educación latinoamericana: ubicación, posición, perspectiva e identidad

CECILIA DIEGO*

Partamos de dos posturas: la primera 'Miradas internas a la filosofía de la educación' y la segunda 'Miradas externas a la filosofía de la educación'. En las reflexiones que expongo a continuación sintetizo ambas tomando la relación miradas internas/miradas externas como marco de análisis. Me considero apta para aportar observaciones de ambas perspectivas de este marco de análisis porque mi desempeño profesional ha sido físicamente e intelectualmente dentro de México (y por lo tanto ubicada en Latinoamérica) y fuera de México (en Estados Unidos de América). Este cambio de ubicación ha enriquecido las apreciaciones que podría hacer sobre el tema, habiendo mirado con mis propios ojos dos distintas perspectivas.

§

Estudiemos la filosofía de la educación latinoamericana (FEL) empleando el marco de análisis propuesto: miradas internas/miradas externas. Posteriormente ponderaremos dos problemáticas específicas actuales que resultan al mirar la FEL desde el exterior (el pensamiento decolonial y el *Latino Philosophy*), para finalmente cuestionarnos si existe un peligro en que se puede caer si nuestras miradas internas son influenciadas por la mirada externa: una nueva sumisión de *nuestro ser latinoamericano*.

* Cecilia Diego es licenciada en pedagogía por la Universidad Panamericana. Tiene estudios de maestría y es candidata a doctora. Es miembro de Latin American Philosophy of Education Society (LAPES) adscrita a la Universidad de Columbia en Nueva York. Correo electrónico: gdanaceci@gmail.com

Hablar de perspectivas, de miradas, implica posición física e intelectual. Las perspectivas que utilizaremos ahora como marco de análisis enlazan la ubicación de nuestros cuerpos y su direccionalidad visual. ¿Están nuestros cuerpos en América Latina? ¿Miramos la realidad latinoamericana? ¿Qué posturas epistemológicas y políticas moldean nuestra posición intelectual? ¿Desde dónde miramos y qué miramos? Para el presente análisis el '¿qué miramos?' está predeterminado: miramos la Filosofía de la educación latinoamericana. Sin embargo, el '¿desde dónde?' es la variable que desencadena la argumentación siguiente. Si miramos la FEL internamente, estamos en esencia 'haciendo' filosofía latinoamericana porque incurrimos en un acto de reflexión personal y una de las características fundamentales de la filosofía latinoamericana es su carácter auto-reflexivo. En contraste, cuando nuestra filosofía de la educación se mira desde fuera, abordándose desde el extranjero, deja de ser su propio sujeto de estudio para convertirse en el objeto de estudio de un ajeno. Con este nuevo posicionamiento –a la vez físico e intelectual– se subraya su alteridad, se recibe como una filosofía Otra.

I. Miradas internas: la FEL como sujeto auto-reflexivo

Mientras no hemos llegado a un consenso sobre la existencia de un canon de pensamiento que pudiésemos llamar filosofía latinoamericana,[1] en cuanto a la Filosofía de la educación latinoamericana, Linda Alcoff ofrece una apreciación valiosa que nos servirá como axioma principal sobre el cual construiremos. Ella propone que, aunque los trabajos filosóficos desarrollados en Latinoamérica son heterogéneos, comparten un "hilo conductor" al

[1] *Cf.* Susana Nuccetelli, "Latin American Philosophy", en *A companion to Latin American Philosophy.* West Sussex, Blackwell Publishing Ltd., 2013. pp. 343-356.

que denomina "auto-conciencia colonial".[2] Esta auto-conciencia es producto de las reflexiones personales, por lo que el método por excelencia de la filosofía de la educación podría considerarse la auto-reflexión.

La peculiaridad auto-reflexiva surge principalmente para combatir los prejuicios que los filósofos y/o pensadores latinoamericanos sufrían en relación a su contraparte europea y anglosajona –aún dentro de su propio territorio. Con la conquista algunos pensadores europeos que dominaron el pensamiento filosófico, pusieron en tela de juicio la humanidad misma de los habitantes originarios de este continente.[3] Con el tiempo, el mestizaje, y un increíble trabajo intelectual de autores como Bartolomé de las Casas, Simón Bolívar, José Martí, Domingo Faustino Sarmiento, José Vasconcelos y *Che* Guevara,[4] las observaciones tan tajantes sobre nuestra incapacidad intelectual y de autodeterminación se fueron ablandando, pero nunca han desaparecido del todo. Alcoff menciona que aún en los siglos XIX y XX la discusión intelectual en Latinoamérica se centraba primordialmente en "los métodos para avanzar, o reparar, el contexto cultural para que pudiera 'merecer' la auto-determinación".[5] Las ideas que nacían en América Latina, a comparación de aquellas que aparecían en Europa, nos menciona Alcoff, "no tenían el lujo de pretensiones universalistas".[6] En nuestro territorio era necesario "justificar el derecho a la autonomía en términos de una atención específica a (nuestras) particularidades que llevó a una exploración general de la relación entre pensamiento e identidad, situación cultural y filosofía".[7]

[2] Linda Martin Alcoff, "Educating with a [De]Colonial Consciousness", en *Lápiz*, núm.1, p. 80. [Todas las traducciones son mías].

[3] Ginés de Sepúlveda por ejemplo.

[4] Linda Martin Alcoff, *op. cit*., pp. 82-83.

[5] *Ibid*., p. 83.

[6] *Idem*.

[7] *Ibid*., pp. 83-84.

El simple hecho de *ser* latinoamericanos o mestizos descontaba a nuestros antecesores (desde luego, descontaba también la población originaria). Por tanto, como productos del mestizaje, tuvimos que desarrollar una filosofía de la educación que nos permitiera demostrar ante el mundo, y aún más importante, ante nosotros mismos, que teníamos la capacidad y el derecho de participar en el ámbito intelectual mundial.

Eduardo Mendieta caracteriza la filosofía de la educación que surge en América Latina como "hiper-reflexiva", ya que nuestros filósofos debían ser cuidadosos en extremo cuando se trataba de justificar sus "conceptos, objetivos, herramientas (…) y eficacia".[8] En América Latina nuestra preocupación principal por la emancipación, liberación y autodeterminación llevaron a nuestros pensadores a una reflexión personal, a un auto-conocimiento que informó las ideas y propuestas que exponíamos y exponemos ante el mundo y la historia.

Parentéticamente, pensemos en indagar la posibilidad que nuestro impulso a la introspección personal sea a la vez un bagaje heredado también de nuestras raíces originarias (tradicionales). ¿Será posible que esta característica tan 'nuestra' tenga simultáneamente raíces clásicas (en textos como las *Meditaciones* de Marco Aurelio), componentes modernos (como en los ensayos de Michel de Montaigne), y co-principios en la 'poesía' prehispánica de Nezahualcóyotl?

I.1. Miradas externas: La FEL *como objeto de alteridad*

Al ser la filosofía de la educación latinoamericana abordada desde el exterior, este movimiento de sacar al descubierto nuestro pensamiento, este grado de separación del sujeto que la concibe, la convierte en otra, y por tanto, se aborda desde su alteridad. Sabemos

[8] Eduardo Mendieta, "From Colonial to Decolonial Pedagogy: From Sahagún to Freire", en *Lápiz*, núm.1, p. 29.

que esto no es novedad: sino más bien la determinación fatal que el colonialismo le designa. América, sobre todo América Latina, desde su 'aparición' en el mapa europeo, ha sido instrumental en la creación de la modernidad. Nuestra alteridad ha nutrido el *ethos* moderno, contraponiéndose necesariamente al *ethos* europeo. El pensamiento moderno se concibe a sí mismo como universal, y por lo tanto, como expone Bruno Latour en su libro *Nous n'avons jamais été modernes: Essais d'anthropologie symmétrique*,[9] no puede tomarse a sí mismo como objeto de estudio. La alteridad de las civilizaciones colonizadas (ya sea en América, Asia o África) permitieron al filósofo europeo analizar la 'naturaleza humana' que percibían en los 'salvajes' y construir sus propias nociones que eventualmente proyectarían como simplemente 'humanas'.

Hemos servido de herramienta al centro de más de una manera. Como latinoamericanos hemos construido nuestra filosofía de la educación en respuesta al europeo que exaltaba nuestro 'salvajismo' contra su 'modernidad civilizada'. Durante siglos, nuestro reto ha sido dignificar nuestro pensamiento, sin embargo, desafortunadamente parecemos encontrarnos ubicados nuevamente en un sitio vulnerable, expuestos como objetos para la elaboración de teorías que brotan desde un nuevo centro de poder: EUA. Estudiemos dos problemáticas relacionadas con la FEL vista desde nuestro vecino país del norte, vista como objeto de estudio en su alteridad. Al estudiar las problemáticas que nacen de la relación de la FEL con el pensamiento decolonial y el *Latino Philosophy,* ponderemos si al ser la FEL el objeto de estudio de los círculos académicos del país más reconocidamente imperialista de los siglos XX y XXI, corremos el riesgo de caer nuevamente bajo concepciones epistemológicas, políticas e ideológicas ajenas.

[9] *Cf.* Bruno Latour, *We Have Never Been Modern,* Trans. de Catherine Porter, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1993, pp. 10-13.

II.1 Pensamiento decolonial: Teoría subalterna desarrollada desde el centro

Utilizando el marco de análisis propuesto (miradas internas/miradas externas; sujeto/objeto; auto-reflexión/alteridad) emerge una crítica al desarrollo de la decolonialidad como pensamiento académico. Esta crítica se deriva de la ubicación física de los cuerpos de los académicos latinoamericanos en EUA, de la posición intelectual desde la que exponen y construyen su teoría, y desde la perspectiva que esa teoría es recibida e interpretada por la población a quien se le dirige directamente –académicos, estudiantes y activistas que se encuentran físicamente en EUA (a ellos dan sus *lectures* y sus textos tienden a estar en inglés, limitando la recepción de su teoría a aquellos que hablan este idioma). Si bien, el académico latinoamericano que ha emigrado a EUA se mantiene firme en su proceso de 'hacer' filosofía auto-reflexiva y por tanto marcadamente latinoamericana y sus pensamientos filosóficos sobre su realidad latinoamericana aún son sujeto de estudio para él. Al externarlos en tierra extranjera, a una comunidad mayormente no-latinoamericana, su pensamiento se convierte en objeto de estudio de aquellos que le rodean en los centros educativos del norte –los receptores inmediatos del *decolonial thought*. Al exponer la decolonialidad, y sus componentes educativos y de liberación, frente a grupos ajenos a nuestra lucha, el pensamiento latinoamericano se convierte en objeto de estudio. Este movimiento, donde los académicos latinoamericanos arrancan de sus entrañas sus auto-críticas para mostrarlas a un público mayormente extranjero, proyecta un sujeto que es recibido como objeto. Al exponer su pensamiento y exhibirlo la perspectiva desde donde se mira cambia, la perspectiva del pensador decolonial latinoamericano sobre su propia historia, bagaje epistemológico y lucha política, es y siempre será distinta a la perspectiva desde donde miran aquellos ajenos a esta realidad. El latinoamericano mira internamente, pero aquel que recibe nuestro pensar lo mira al exterior de su persona.

La transformación específica del sujeto al objeto[10] que nos ocupa, ciertamente, no es exclusiva de nuestro dilema decolonial, nos parecerá que esta transformación es esencial al proceso alterativo que conlleva la convivencia humana por la variedad de 'maneras de ser' que podemos encarnar. Sin embargo, la resaltamos porque en este caso particular se vuelve altamente problemática, inadvertidamente atentando contra la esencia misma, el propósito intrínseco de la decolonialidad y el pensamiento latinoamericano en general. El académico se desnuda intelectualmente frente a los que le miran y los que le leen. Extrae de sí mismo sus consideraciones personales para que quienes le miran las retomen. Es un ofrecimiento valiente, y sin embargo, en el análisis de la teoría del Otro latinoamericano en EUA, nuestro ser entra bajo escrutinio nuevamente, y peor aún, sin suficiente conocimiento previo de nuestra historia, nuestras epistemologías, nuestros sistemas de poder: nuestra filosofía y tradición educativa. **Cuando se trata de rescatar *lo nuestro* exponiéndolo como Otro, como ajeno, en su alteridad, ante el gigante del centro, *lo nuestro* se vuelve a marginalizar**. Nosotros latinoamericanos, nuestro pensamiento, parecemos no importar más que en la regurgitación que el centro haga de nosotros: el pensamiento decolonial comienza con la auto-crítica latinoamericana que es posteriormente procesada por la academia anglosajona, y es solamente después de haber sido procesada –ya no la crítica pura y personal, nuestra como sujetos– que el pensamiento decolonial adquiere importancia en el escenario académico mundial (y paradójicamente también en nuestro pequeño teatro local).

Haríamos bien en dejarnos de ofrecer como objeto de estudio. Nuestra historia, nuestras epistemologías, nuestros movimientos

[10] *Cf.* Juliana Merçon, "Investigación Acción Participativa (IAP) and Decolonial Studies: Critical Mirrors", en *Lápiz,* no. 3. Merçon propone que los estudios decoloniales empleen el reflejo crítico que reciben de la investigación-acción participativa para considerar la posibilidad de abordar su objeto de estudio como sujeto de estudio.

desde 1492, han sido procesados previamente por el paradigma imperante (sea el eurocéntrico o el del *global north*). No nos hemos podido conocer realmente como latinoamericanos más que a través del reflejo que era conveniente al centro proyectar sobre nosotros. Y ahora que buscamos salida a este yugo, nos vuelven a atar. Observemos brevemente el siguiente ejemplo: el mito del

'indio'[11] como buen salvaje[12] en dos distintos tiempos, en la modernidad y en nuestro momento contemporáneo. Nuestras nociones insípidas y mal informadas sobre la historia de estas tierras nos hacen pensar que son los europeos quienes introducen en este continente la violencia, el abuso del poder y la sumisión del más 'débil'. Con esta premisa polarizamos los actores en escena: los 'indios' conquistados y humillados se convierten en bondadosos y los conquistadores violentos se convierten en villanos. La dicotomía es necesaria para el desarrollo de la historia como la conocimos durante la modernidad/colonialidad, y es igualmente necesaria para el desarrollo del *decolonial thought*. Ambas corrientes de pensamiento ignoran nociones precoloniales de bondad y civilización.

Para la finalidad de este ejemplo, fijemos la mirada en un caso específico: el gran imperio Mexica. En México, todos hemos leído en nuestro libro de texto gratuito que los Mexicas eran un pueblo guerrero, y sin embargo, no llegamos a comprender la profundidad de esa afirmación: no conocemos su real proeza militar, ni el grado de violencia que el gobierno ejercía sobre su imperio, ni el sistema educativo (familiar e institucional) basado en el castigo corporal de los niños y adolescentes. Además de ser un pueblo guerrero,

[11] Empleo el término "indio" en el sentido que lo utiliza Charles R. Hale [en línea] con Silvia Rivera Cusicanqui: como categoría sociopolítica que denota su estatus de otro. Así lo señala en su ponencia "El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del «indio permitido»", p. 3.

[12] Para un análisis de la relación salvaje-civilizado visto desde Latinoamérica: Maximiliano Valerio López, "The Empire of the Written Word: Modernity, Humanism, and Colonization", en *Lápiz*, núm. 1, p. 32-65.

eran también un pueblo con tendencia a la expansión: ellos no eran 'originarios' del espacio geográfico que se llegaría a llamar Tenochtitlán, sino que emigraron al centro de México, y con gran estrategia y milicia lograron someter las civilizaciones que ya habitaban el territorio que compondría su gran imperio. Las conquistas, las sumisiones y las imposiciones epistemológicas ya existían en este continente antes de la llegada de los españoles, y como nos recuerda Julieta Paredes,[13] siguen sucediendo entre los pueblos originarios. Pero nosotros, latinoamericanos influidos por los mitos que nos cuentan, parecemos ignorar que el indio también tenía intenciones de imperio. ¿Por qué lo ignoramos? Porque a la historia moderna europea no le convenía cuestionar la bondad del indio[14] y así construir la dicotomía conveniente salvaje/civilizado. Si nos cuestionamos la bondad del indio, aquellos brillantes filósofos del renacimiento que nutrieron las bases teóricas para la Revolución francesa quedan sin sustento; porque invalidaríamos las reflexiones de Montaigne, la utopía de Moro, la educación naturalista de Rousseau. Nosotros, desde América escuchamos las interpretaciones que los grandes filósofos europeos tenían de nosotros y las introyectamos como el origen de nuestra identidad.

Hoy en día pasa lo mismo: el *decolonial thought* se nutre de esta dicotomía. Si la cuestionamos parecería que incurrimos en difamar la bondad incuestionable del indio, cuando el indio no *puede ser* más que bueno, sumiso y colonizado. Desde esta postura se le niega ser humano, tan corrompible como su contraparte europeo, carece de vicios y fallas, no es humano porque es solamente virtud: se fetichiza. Si se estudia más a profundidad el tema, el crítico del decolonialismo incurre en una falta mayor aún que la de los mismos

[13] Julieta exclama "Nosotros también nos peleamos". Discurso de Julieta Paredes en el III Simposio LAPES, publicación pendiente.

[14] Aunque si se lo cuestionó: las consideraciones sobre la 'naturaleza' del indio estuvieron al centro de los debates entre los intelectuales europeos durante los años siguientes a la conquista, y sin embargo, sólo quedó rastro de la postura que ahora analizamos, por las razones que expongo.

colonizadores europeos: la falta de poner en tela de juicio la complicidad del indio.

Entonces, nosotros seguimos leyendo en los libros de historia de texto gratuito que los Mexicas eran un pueblo guerrero, pero esta frase carece de sentido y contenido. Si los decoloniales enfatizan su bondad, poco importará la historia anterior a la con-

quista donde ellos fueron conquistadores. Es necesario trabajar la teoría decolonial con la dicotomía reduccionista porque el público (anglosajón y ajeno) que escucha las ponderaciones de los latinoamericanos poco conoce la complicada historia de los pueblos originarios y mucho menos de los 300 años del virreinato. La simplificación indio-bueno y europeo-villano sirve como mito genérico aplicable a todas las realidades coloniales alrededor del mundo (realidades tan diferentes y distantes como podrían ser por ejemplo, la de México, la India y Sudáfrica). El proyecto descolonizador homogeneiza la experiencia del colonizado alrededor del mundo; y aunque reconocemos los esfuerzos de autores latinoamericanos como latinoamericanos (entre otros, Ramón Grosfoguel y Santiago Castro-Gómez) por distanciarse de los postcolonialistas como Edward Said y Gayatri Spivak, ambas teorías como descolonizadoras requieren el mito del buen salvaje como axioma central.

Si la academia tuviera que analizar los hechos históricos, que son tantos y tan complicados, solamente se lograría estancar el desarrollo de la teoría naciente, truncando así la investigación decolonial con realidades incómodas. De esta manera se incurre en una nueva sumisión, de nuevo elegimos la valoración ajena antes que la propia. Nuestras raíces, nuestra identidad, ambas usurpadas y acomodadas para satisfacer la necesidad del paradigma imperante. Nuestra ‘realidad’ regresa a nosotros de fuera para ser introyectada, para que la aceptemos, para que la creamos con fe en la palabra de los académicos situados en EUA, porque son ellos los que deben tener la verdad, porque las instituciones en las que trabajan son las más ‘importantes’.

II.2 Filosofía Latinoamericana y Latino philosophy: Identidades entrelazadas[15]

Ponderemos ahora una segunda dificultad cuando se mira la Filosofía de la educación latinoamericana desde EUA. Con tal finalidad permitámonos una pequeña, pero esencial, digresión para analizar el término 'latino', origen de dos identidades distintas pero entrelazadas, y las filosofías que de ellas se derivan: la identidad latinoamericana y la identidad del *latino*.

La palabra 'latino' utilizada para describir el lugar de nacimiento de una persona aparece durante los años del imperio romano, cuando llamaban latinos a los habitantes de Lacio (la región europea cuya capital era Roma) que hablaban el idioma latín. Más tarde, se empleó el término para designar a personas cuyo idioma derivaba del latín, aquellos idiomas que llamamos romances. Por lo tanto, los europeos provenientes de España, Francia, Italia, Rumanía y Portugal eran y aún pueden ser denominados latinos. Cuando España y Portugal invaden y conquistan nuestros territorios, a los que darán el hombre de América, darán también el nombre de latinoamericanos a sus habitantes.[16] Este denominativo recoge dos raíces principales de nuestra identidad mestiza: latino (idioma europeo) y américa (territorio). (Tomemos conciencia de dos cosas:

[15] Alternativamente llamado Filosofía Latinoamericana y *Latino philosophy*: Un caso de identidad equivocada.

[16] Un tercer problema con mirar nuestra filosofía desde fuera (muy relacionada con el primer peligro) es que se desconocen las tres poblaciones que componían la Nueva España en su momento y el territorio mexicano contemporáneo (la división que ofrezco es étnica): españoles, mestizos y pueblos originarios. La filosofía que nosotros reconocemos como latinoamericana es una filosofía mestiza, que toma de las raíces europeas y autóctonas, además de desarrollar su propia manifestación de ser. Los marginados, bajo este esquema son los pueblos originarios que no se mezclan, y la mayoría (que contribuye a la marginalización del indio) son mestizos. *Cf.* J. Jorge Klor de Alva, "Colonialism and postcolonialism as (Latin) American mirages", en *Colonial Latin American Review*, núm. 1, vol. 1-2. s.l., Routeledge, 1992, pp. 3-10.

el término ignora otras raíces nuestras como la africana, y el sustantivo propio 'América' es un denominativo impuesto a estos territorios por los europeos en honor a un europeo).

Recientemente, con la migración de los latinoamericanos hacia EUA y la explosión demográfica de personas de descendencia latinoamericana en este país (tanto los que migraron como los que

ya se encontraban ahí antes de que su territorio formara parte de EUA), se adoptará el denominativo *latino* por el gobierno de nuestro vecino del norte para denominar a cierto sector de su población.

Latino como terminología demográfica[17] fue oficialmente adoptado en EUA en el año 1997, y ha sido utilizado para identificar a personas que habitan dentro de su territorio –ya sea legal o ilegalmente– considerados ciudadanos, residentes o migrantes y que tengan "cultura u origen cubano, mexicano, puertorriqueño, sud o centroamericano, o cualquier otra (cultura u origen) español sin importar la raza".[18] Bajo estos nuevos criterios, para ser *latino* la persona necesariamente debe estar ligada a los EUA, ya que el nuevo uso del término denota relación entre el lugar que se habita (EUA) y origen cultural (latinoamericano).

El desenlace del recorrido histórico del término latino implica imposición y usurpación. El gobierno de EUA impone este vocablo al elegir emplearlo como su terminología, y al mismo tiempo lo roba de la población latina (aquellos que hablamos lenguas romances) para entregarle a una población mayormente anglosajona que le da el sentido que le parece más acertado a sus necesidades de poder.

Regresemos ahora a nuestro caso de identidad equivocada, la problemática que existe en la academia que en ocasiones confunde la filosofía latinoamericana con el *latino philosophy*. Para no caer nosotros mismos en esta confusión recordemos y reconozcamos primeramente *latino philosophy* como disciplina diferenciada. Na-

[17] Utilizada indistintamente con el término *Hispanic* por el United States Census Bureau, "About Hispanic Origin" [en línea].

[18] *Idem*.

cido de un momento crucial en la historia de los derechos civiles en EUA, el *latino philosophy* surge como producto intelectual posterior al movimiento civil en los 1960 con el *Chicano Movement*.[19] Este movimiento de resistencia exigía trato igualitario a los chicanos, por ejemplo, acceso a las universidades reservadas para blancos; y entre sus mayores aportaciones a la filosofía y a la filosofía de la educación se encuentra el desarrollo de los *Chicano Studies*[20] *y el Plan espiritual de Aztlán.*[21] Este último se construye sobre nociones antiguas de herencia Azteca (pueblo originario que emigra de Aztlán, y posteriormente conquistará el centro de lo que hoy es el territorio mexicano bajo el nombre de Mexicas) reinterpretando la historia, tanto de EUA como de México, afirmando que a ellos (a los chicanos) les pertenece el territorio que fue colonizado por España, comprendido en la nación incipiente mexicana, y vendido o robado por los Estados Unidos, pues ellos son los descendientes directos de los pobladores de Aztlán, quienes habitaron originalmente las tierras.

Ahora bien, hasta su llegada como migrantes a EUA, o hasta que la frontera de EUA los acaparó como ciudadanos suyos, *los latinos* y los latinoamericanos compartimos historia, epistemologías y luchas. Sin embargo, nuestros caminos se bifurcan al convertirse el latinoamericano en parte de la población de EUA. Al cruzar la frontera, la lucha ya no es la de un mestizo que trata de justificar su competencia intelectual ante el pensamiento eurocéntrico, sino la de salvaguardar sus derechos civiles ante la discriminación que sufren las minorías en EUA. El *latino philosophy* se nutre de nuestra filosofía de la educación, pero a la vez, también se nutre directamente de los movimientos de derechos civiles de las otras minorías en EUA (el movimiento de los afroamericanos,

[19] *Cfr.* Roberto Rodriguez, "The Origins and History of the Chicano Movement", JSRI Occasional Paper #7, pp. 1-15.

[20] *Ibid*, p. 1.

[21] "El Plan Espiritual de Aztlán", [en línea].

por ejemplo). Su filosofía de la educación derivará de sus reflexiones sobre problemas de raza, discriminación, pertenencia y desplazamiento en relación con la sociedad de EUA (una sociedad con características contrastantes a sus tradiciones, desde la religión hasta la forma de gobierno). Entre otras razones, vale la pena que hagamos esta distinción para respetar la lucha de cada cual. Nuevamente recordemos que la ubicación física de nuestros cuerpos y la perspectiva desde donde se ven las problemáticas influye el desarrollo del pensamiento filosófico. Los cuerpos de los *latinos* están sujetos a una marginalización distinta y por tanto debemos reconocerlo para no incurrir en la falta (que analizábamos anteriormente) de universalizar la lucha de todos los que somos o hemos sido sometidos.

La problemática que postulamos al inicio surge de la falta de conocimiento de la diferencia entre el *latino philosophy* y la filosofía latinoamericana; y nos concierne a los filósofos de la educación latinoamericanos estudiarla porque influye directamente sobre la construcción contemporánea de nuestra identidad, y porque en los círculos académicos de EUA se han dado casos de tomar una por la otra. Al ser la academia anglosajona el gigante del centro que nos impone la identidad que debemos tener, este problema es gravísimo –nos adjudica una lucha y un pensamiento que no nos corresponde y que no estamos dispuestos a introyectar.

Revisemos algunos casos:

(1) Susana Nuccetelli[22] nos presenta un análisis donde cuestiona la existencia de la filosofía latinoamericana misma. Ella incursiona en probar distintas apreciaciones de filosofía buscando encontrar cuál sería la más adecuada para defender la filosofía latinoamericana como una disciplina en sí misma. Sin embargo, el error en el que incurre es al presentar una lista de nombres que distintos autores han querido dar a la disciplina. Además de 'Pensamiento latinoamericano', otras etiquetas propuestas para la disciplina

[22] Susana Nuccetelli, *op. cit.*, pp. 343-356.

incluyen 'pensamiento hispano-americano' (Mariátegue, 1925), '*latino philosophy'* (Gracia, 2008), y 'el filosofar latinoamericano' (Miró Quesada, 1974).[23] Para corroborar que en efecto Nuccetelli erróneamente utiliza como equivoco el término *latino philosophy* revisemos aquello que Gracia dice al respecto: "La rúbrica general, '*Latino philosophy*', está relacionada a varias otras categorías como filosofía hispana, ibérica, latinoamericana, iberoamericana, argentina, y mexicana".[24] Efectivamente, como observamos en estas citas, aquí hay una clara confusión entre las dos categorías que nos ocupan. Gracia claramente quiere comunicar al lector la relación que existe entre el *latino philosophy* y otras filosofías afines, mientras Nuccetelli da una lectura equivocada a las palabras de Gracia y afirma que *latino philosophy* podría ser una denominación distinta para la filosofía latinoamericana.

(2) El segundo ejemplo que analizaremos mal informa al lector empleando el trabajo de Jorge Gracia. En su ensayo titulado *Educación de Carne y Hueso, Education of Flesh and Bone: Variations on a Folk Melody*, Samuel D. Rocha escribe:

> El "filósofo latinoamericano" presupone una noción descriptiva de quién y qué debe ser un latinoamericano. Esta pregunta parece haber sido abordada, principalmente, en *Latino/a Philosophy*, una etno-filosofía particular, que ofrece una lectura particular sobre la filosofía de raza. Parece adecuado mencionar AQUÍ EL TRABAJO DE JORGE GRACIA.[25]

Mientras podemos estar de acuerdo con Rocha, que es necesario descubrir quién es un latinoamericano para entonces identificar al filósofo latinoamericano (parece que a este ejercicio nos hemos dedicado nosotros), el descuido es buscar la respuesta en el *latino*

[23] *Ibid*., p. 350.

[24] Jorge J. E. Gracia, *Latinos in America,* p. 129.

[25] Samuel D. Rocha, "Educación de Carne y Hueso, Education of Flesh and Bone: Variations on a Folk Melody", en *Lápiz*, núm. 1, p. 69.

philosophy planteado en Gracia, pues si se lee detenidamente este segundo autor se puede discernir que él estudia al *latino* en EUA y no al latinoamericano fuera de EUA. Por tanto busca respuestas a interrogantes planteadas en una filosofía específica, en otra filosofía relacionada, que aunque podrá dar pistas, tal vez se aleje más de las respuestas necesarias.

Ha llegado el momento de analizar por qué estudiamos tan detenidamente estas dos problemáticas. La preocupación que nos aqueja atañe a nuestra identidad como latinoamericanos. ¿Será que en nuestro futuro próximo se confunda al *latino* con el latinoamericano en los círculos académicos del centro y acabemos teniendo que aceptar sumisamente una identidad que no es nuestra? Los ejemplos que revisamos son minúsculos, pero aparecen como moda. Vislumbramos como latinoamericanos el peligro de perder 500 años de un fuerte trabajo filosófico de auto-reflexión para defender nuestra auto-determinación. Ante esta posibilidad exijamos enfáticamente a los cuerpos/miradas del gigante del centro: "¡No nos llamen *latinos*!"

§

Para desarrollar las reflexiones elucidadas en este escrito, realicé una investigación documental más profunda, encontrando así textos que no había utilizado inicialmente. Uno de ellos pareció revelar nuevamente que mis sospechas explicitadas y analizadas eran justificadas. Sin intención de analizar una cita de este texto, la ofrezco al lector como complemento, esperando que sus propias reflexiones den vuelo al espíritu del filósofo de la educación latinoamericana:

> No es un brinco de la imaginación sugerir que estamos observando la migración hacia el norte de Latinoamérica como un fenómeno geo-cultural. Y como todo fenómeno migratorio, América Latina

trae con sí la extensión de sus elementos fundamentales, específicamente su lucha perene de entenderse a sí misma. En esencia, esta migración hacia el norte es el siguiente gran movimiento evolutivo en el intento de Latinoamérica por definirse a ella misma.[26]

Referencias

DUARTE, Eduardo, "What is Latin American Philosophy of Education? La Fenomenología del Originario", en *Lápiz*, núm. 1. México, LAPES, 2014.

GRACIA, Jorge J. E., *Latinos in America*. Massachusetts, Blackwell Publishing, 2008.

HALE, Charles R., "El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del 'indio permitido'", doc. inéd., Universidad de Texas en Austin, 2004.

KLOR DE ALVA, J. Jorge, "Colonialism and postcolonialism as (Latin) American mirages", en *Colonial Latin American Review*, núm. 1, vol. 1-2. s.l., Routeledge, 1992.

LATOUR, Bruno, *We Have Never Been Modern.* Trans. de Catherine Porter, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1993.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio, "The Empire of the Written Word: Modernity, Humanism, and Colonization", en *Lápiz*, núm. 1. México, LAPES, 2014.

MARTIN ALCOFF, Linda, "Educating with a [De]Colonial Consciousness", en *Lápiz*, núm. 1. México, LAPES, 2014.

MENDIETA, Eduardo, "From Colonial to Decolonial Pedagogy: From Sahagún to Freire", en *Lápiz*, núm. 1. México, LAPES, 2014.

[26] Eduardo Duarte, "What is Latin American Philosophy of Education? La Fenomenología del Originario"; en *Lápiz* I (LAPES Publishing: Ciudad de México, 2014), p. 96.

MERÇON, Juliana, "Investigación Acción Participativa (IAP) and Decolonial Studies: Critical Mirrors", en *Lápiz*, núm. 3. México, LAPES, 2017. Publicación pendiente.

NUCCETELLI, Susana, "Latin American Philosophy", en Nuccetelli, *et al*. (eds.), *A Companion to Latin American Philosophy.* West Sussex, Blackwell Publishing Ltd., 2013.

PAREDES, Julieta, "Discurso de Julieta Paredes en el III Simposio LAPES", en *Lápiz*, núm. 3. México, LAPES, 2017. Publicación pendiente.

"Plan espiritual de Aztlán" [en línea], First National Chicano Youth Liberation Conference, Denver, Colorado, marzo de 1969. Disponible en: <http://clubs.arizona.edu/~mecha/pages/PDFs/ElPlanDeAtzlan.pdf>. [Consulta: 12 de marzo, 2017.]

ROCHA, Samuel D., "Educación de Carne y Hueso, Education of Flesh and Bone: Variations of a Folk Melody"en *Lápiz*, núm. 1.
México, LAPES, 2014.

UNITED STATES CENSUS BUREAU, *About Hispanic Origin* [en línea]. Estados Unidos de América, última actualización: 26 de enero de 2017. Disponible en: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/renatohuarte%40yahoo.com/159dd21d05 f9c-47c?projector=1>. [Consulta: 12 de marzo, 2017.]

Huellas del tradicionalismo, escepticismo y humanismo en la educación chilena

Carmen G. Burgos V.*

Introducción

El texto presenta tres momentos en los que se aprecian doctrinas en tensión que delinearán rasgos específicos del proyecto educativo en Chile, bases del sistema sostenido hasta hoy. Esta aseveración es posible de identificar en las posturas conservadoras, en la educación dada de manera prescriptiva que imparten los establecimientos de educación en Chile. Para representar lo dicho, abordamos el pensamiento de intelectuales chilenos que, interesados en la educación e influenciados por teorías y corrientes filosóficas disímiles lograron impulsar cambios dentro de la estructura del sistema, y proyección educativa nacional. De esta forma, se logró mantener, desestructurar o tipificar ideologías entre otras cuestiones. Puntualizamos en hitos representativos de tal hecho, permitiendo interpretar y analizar el problema sobre la educación chilena en el proyecto educativo que, muestra escasa evidencia y claridad de lineamientos filosóficos, fundamentos gnoseológicos, y axiológicos coherentes con una filosofía de la educación.

* Carmen Gloria Burgos es profesora de Educación General Básica, con especialidad en tecnología y medio ambiente. Es actriz profesional y cuenta con un *magister* en educación con especialidad en diseño curricular. Es doctora en ciencias de la educación e investigadora del área curricular, teoría pedagógica y creatividad de la acción. Realizó una estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones para la Universidad y la Educación, UNAM.

1. Coordenada temporal para comprender la construcción social del sentido tradicionalista a partir del proyecto educativo eclesiástico del siglo XVII en Chile

El proyecto educativo en Chile es signado por la influencia eclesiástica. Esta se plasma en tradicionalismos que el sector acomodado de la sociedad chilena representa e imprime al sector empleado del país desde la edificación de principios católicos.

En 1593 llegaron los primeros sacerdotes de la compañía de Jesús. Con ello, se avanza en la construcción de escuelas y conventos que ofrecían amparo a la población cristianizada.

La población del reino conquistado veía en las órdenes religiosas una guía espiritual, que ayudó a desarrollar el sentido con que se ha de ver y entender la vida. A partir de la instalación de órdenes religiosas llegadas en el siglo XVI de dominicos y franciscanos, cuya función era asentar la fe católica en territorios conquistados, se conforma la mayor parte de la ciudadanía chilena de los años sesenta y setenta.

Después de la instalación de los primeros monasterios y conventos en el siglo XVII, las órdenes misioneras a mando de los frailes imponen el objetivo de enseñar tanto a jóvenes españoles como indígenas cristianizados a través de la prédica y las labores artísticas religiosas.[1] Respecto a la educación señalamos que la iglesia tuvo una fuerte influencia político educativa, pues de ella dependía la accesibilidad a las escuelas, siendo esta reconocida como la principal institución interesada por la educación. El primer Obispo en Chile, González Marmolejo, da impulso a la cuestión

[1] Las órdenes femeninas también construyen la identidad chilena. Entre ellas encontramos la orden de las Agustinas, Clarisas de Nuestra Señora de la Victoria, Capuchinas, Dominicas de Santa Rosa, las Carmelitas de San Rafael y la Compañía de María. Estas se dedicaban a entregar instrucción a las jóvenes de la elite como a mujeres que necesitaban techo o reformar su conducta por faltas a la moral.

docente. Las órdenes religiosas prosiguen levantando escuelas gratuitas y colegios superiores.[2] Otro Obispo, Antonio de San Miguel en 1567 pidió la creación de la Universidad de la Imperial para que en 1625 y 1685 la iglesia diese carácter de pontificias a las instituciones más antiguas de enseñanza superior. Se establece la consolidación de la tercera Universidad Pontificia en Concepción, antes de la Real Universidad de San Felipe. Es así como en el año 1687, con la llegada de la Cédula Real, se promulga la enseñanza del castellano a todas las colonias americanas, a los indígenas.[3]

Destacamos que los frailes y religiosas, especialmente los Jesuitas, a partir de su popularidad y participación en la vida cotidiana de los sujetos se convierten en los prestamistas, propietarios de las tierras y productores agrícolas del país. Con ello, la influencia no sólo es espiritual, sino económica y política. La sociedad colonial, participaba activa en las decisiones que se tomaban en los conventos y monasterios, influyendo en las elecciones de sus representantes a partir del parentesco o de algún vínculo económico. El punto es que en Chile la influencia político educativa que ejercía la iglesia representada por la elite conservadora repercutió en el proyecto educativo para la nación.[4]

[2] René Fernández Montt y Luis Juan B. Clara, "Educación: la influencia de los sistemas de creencias", p. 7.

[3] En el 1700 los jesuitas fundan el colegio de Chillán, donde la enseñanza cristiana se imparte a los hijos de los caciques ya colonizados. En 1710 se funda el colegio de Naturaleza en Chillán; en 1756 se funda la escuela de medicina de Concepción.

[4] La ideología promulgada a través de la educación constituyó la base de una sumisión por parte de sectores sociales más pobres. Determinó la formación conservadora basada en la moral, en el catolicismo, en la obediencia, que representa en parte la idiosincrasia de un pueblo sometido.

2. La educación republicana del siglo XVIII-XIX donde prevalecen el positivismo e ideales civilizatorios de corriente escéptica, el humanismo cristiano y el humanismo laico

Comenzamos describiendo algunos cambios producidos en la estructura formal de la educación chilena[5] a fin de contextualizar el momento al cual se hace referencia. Una vez que la independencia se lograra, el proyecto educativo nacional público se formaliza con influencia de gobernantes republicanos. Bernardo O'Higgins y José Miguel Carrera, Manuel de Salas, Juan Egaña y Camilo Henríquez fueron un destacado aporte. A partir del reglamento para maestros de primeras letras, fundación de la Biblioteca Nacional e Instituto Nacional en 1813. La Escuela Normal de Preceptores (1842), de Preceptoras (1854), Universidad de Chile (1843), Instituto Pedagógico (1889). En las instituciones particulares, que pasan a ser instituciones que cooperan con el Estado, existe reticencia al nuevo concepto de hombre que se venía manejando.

Las instituciones que emergen en la República se sostienen en los principios Laicistas de la ilustración, el enciclopedismo y el racionalismo que sin duda dirigieron las propuestas libertarias de la independencia. En Chile, los hermanos Lagarrigue desarrollan el sentido positivista durante la segunda mitad del siglo XIX. Durante esos años la lucha por destacar y querer preservar los enunciados de la educación eclesiástica, fecunda la discusión sobre la libertad de enseñanza y el Estado Docente que era representado por el Ministro Pelucón Abdón Cifuentes, Diego Barros Arana y Valentín Letelier. En ese sentido la tensión se encontraba entre el estado laico y la iglesia católica.

[5] *Vid.* Luis Solís Rubilar, *Enajenación de la bicentenaria educación chilena (1973-2010): etiología, diagnóstico y tratamiento* [en línea].

3. Diego Barros Arana y el escepticismo

Para comprender la postura de Barros Arana es preciso separar la noción de un *escepticismo* radical, medio. Es imprescindible que la comprensión de la postura, se visualice desde el escepticismo religioso que, en esta ocasión, y, para el fin, describir la corriente que primaba en el pensamiento de Barros Arana, será el *agnosticismo*. Lo que indica ser contrario a cualquier dogma.

El *escepticismo*, como corriente filosófica, para el caso, siempre entendida como agnóstica, es desplegada en la educación chilena y aparece representada por el historiador y educador Barros Arana (1830-1907). Este asume cargos de alto nivel político e influyentes en el momento, fue director en establecimientos educativos destacados, miembro de las cátedras de historia y con alto grado de compromiso para con la educación en Chile, investigador, conocedor de la cultura e idiosincrasia chilena. En 1855 es nombrado miembro de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Chile, decano en 1871 y rector de la misma casa de estudios en 1893 y 1897. Su postura es en detrimento de la educación católica, evaluando de manera negativa la educación religiosa en Chile, por ser dogmática.

La influencia positivista mencionada durante la República es evidente en 1863, con Barros Arana. A partir de su nombramiento como Rector del Instituto Nacional. Se preocupó de reformar el proyecto educativo del establecimiento, apuntando a una base científica con orientaciones laicas. Propuso una educación basada en principios liberales. Estos principios se fundamentaban en la propuesta curricular que abre paso a sectores y disciplinas coherentes con las ciencias sociales y las humanidades.

El desempeño de Barros Arana fue interpretado desde la iglesia como antieclesiástica, de un escepticismo rotundo. Siendo atacado por los grupos de conservadores y católicos. Esta situación se desencadena cuando Barros Arana determina que la asignatura religión

debe de ser amputada del programa de educación secundaria[6] y cambia la dirección del programa.

Los cambios realizados en el Instituto Nacional junto al descontento de los clericales, terminan por desterrarlo de Chile en 1851 hasta 1861. Sin embargo, por su oposición al gobierno de Balmaceda, en la segunda candidatura es reintegrado como rector de la Universidad de Chile.

Sentido laico del humanismo en Chile: Munizaga

El pensamiento de Munizaga se puede entender desde la preocupación por la filosofía y la educación. En la dimensión que se concentra en los fundamentos de la educación, destacamos que Munizaga como filósofo y científico de la educación buscó definir ese concepto a partir de las influencias que tuvo de filósofos y educadores extranjeros y nacionales. Su definición de educación la plasma como sigue:

> Podría decirse, analógicamente, que la educación equivale a una verdadera 'función sexual' de la comunidad. En efecto, ella es la que permite que su tipo de existencia y su fisonomía cultural – un sistema de principios, una imagen del hombre y una tabla de valores–, se reproduzcan y prolonguen en la materia plástica de las generaciones nuevas.[7]

Se enfatiza en factores puntuales que se deben analizar cuando se habla de educación. La biología, la sicología y la sociología, a partir de ellos, emergen los conceptos científicos de la educación: Socialización del acto educativo en las nuevas generaciones, adaptabilidad al medio y desarrollo de la personalidad a través de la

[6] Esto se produce cuando Barros Arana asume como rector del Instituto Nacional.

[7] Roberto Munizaga, *Principios de Educación*, p. 28.

cultura.[8] Por tanto, lo anterior ocurre en un proceso de transmisión y reconstrucción de la experiencia, como parte de la educación.

Es importante mencionar que: Munizaga como profesor aborda una serie de problemas educacionales de aquel momento, que mantienen vigencia. Una educación valórica, el hombre que se transforma al terminar su proceso de formación y aparece como sujeto culto. Retoma discusiones como la dualidad entre la teoría y la práctica, la función social de la educación y un tema transversal que abre la discusión en el seno de las reformas educacionales. Se refiere al rol del Estado como espacio de construcción y de conjunción humana. Propone la educación valórica que retoma a Max Scheler y Nicolai Hartmann, expresando

> El sentido del hombre en el mundo se haya dado por su misión de realizar valores, la cual hace que exista una dinámica correlación entre estructura metafísica del universo y la textura de la vida personal, concluyendo que la educación es un proceso de realización de valores.[9]

Acuña la idea de las humanidades para resolver el problema de la dualidad teoría y práctica. Desestima que los constructos sean entendidos sólo en los estudios de las letras o más tarde en ciencias. Según el autor, se niegan a comprender que las ocupaciones y técnicas utilizadas son oportunidad de crecimiento intelectual y moral.[10]

Cuando retoma el rol del Estado se presenta contrario a la iglesia Católica y la Libertad de Enseñanza[11] porque ésta asume a la familia como el primer pilar del proceso educativo, cuestión que rebate asumiendo que si fuese así tendríamos que aceptar que las

[8] *Cfr. Ibidem.*, p. 215.

[9] *Ibidem*., p. 140.

[10] *Cfr*. R. Munizaga, *El Estado y la Educación*, p. 81.

[11] *Cfr.* R. Munizaga, *Libertad de Cátedra y Libertad de Investigación*. Santiago, Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, 1964.

doctrinas que son suscritas, como las que son para la desintegración van a tener mayor importancia que las de cohesión social.[12]

El abordaje en territorio filosófico se expone a partir de un análisis de la educación secundaria realizado por Munizaga cuando el nivel educativo de Chile aparecía desdibujado sin clara dirección.[13] Ante la cuestión detectada, se da a la tarea de analizar la educación secundaria nacional e internacional. Con ello advierte la necesidad de construir un nuevo concepto de educación secundaria. Establecía que ese hombre debe acceder a una formación plena, preparándolo para la participación ciudadana y para ingresar a estudios superiores. Todo esto debía hacerse sin entrar en contradicciones con la democracia, tomado la idea de Dewey expresada en *Democracia y Educación*. Habría que universalizar la educación secundaria para reforzar la democracia. Humanismo y democracia son en sí determinantes el uno del otro, asume superar el problema antagónico entre intelectualismo y economicismo para la educación secundaria.[14]

Para Munizaga, el tipo de hombre que debía perseguir construir la educación, sería a partir de tres ideas: *cabeza clara con espíritu lúcido. Un corazón bien puesto. Personas cultas con sensibilidad afinada y modales, una persona con voluntad firme y con auténtico crecimiento moral.*

Influenciado por Dewey y La Escuela nueva. También por Darío Salas en el problema Nacional. De Valentín Letelier[15] hereda la visión positivista, expresada en el énfasis otorgado a la inteligencia. Del mismo modo Munizaga se inspira en el representante del po-

[12] *Cfr*. R. Munizaga, *Filosofía de la Educación Secundaria*, p. 29.

[13] *Cfr. Ibidem.,* pp. 15-16.

[14] *Cfr. Ibidem*. p. 127.

[15] *Vid., Algunos Grandes Temas de la Filosofía de don Valentín Letelier*. Santiago, Dirección General de Educación Primaria / Imprenta El Imparcial, 1943 y "El Pensamiento Vivo de Letelier y los Actuales Problemas de una Reforma Universitaria" en Separata Anales de la Universidad de Chile. Año CXXVII, núm. 150. Santiago de Chile, 1969, del mismo autor.

sitivismo en Chile, Augusto Comte. A partir de la interpretación sobre los principios filosóficos de aquellos autores y de la lectura realizada sobre la realidad chilena establece que una educación amplia (primaria) del hombre debía efectuarse antes que la formación específica en lo técnico (secundaria).

En cuanto al rol de la Universidad, su análisis sigue a Max Scheler como, asimismo, a Ortega y Gasset,[16] expresando que la política no debía mezclarse con el rol y el quehacer universitario. Sin embargo, la Universidad debía responder a los requerimientos sociales del momento.[17] Incluye la formación científica y de investigación en los niveles secundarios porque pensaba que la autonomía de la universidad es para desarrollar la ciencia libremente.[18] Es contrario a la educación católica y asume una postura laica ante la educación.

Sentido cristiano del humanismo en Chile: Ernesto Livacic

Ernesto Livacic es oriundo de Punta Arenas, Magallanes, ciudad austral de Chile que fue colonizada y evangelizada por la orden salesiana, Congregación Don Bosco.[19] En ese ambiente se forma Livacic, junto a los sacerdotes salesianos que diseñan e implementan una comunidad educativa basada en la formación humana, social y cristiana. La familia de Livacic, el hogar de estudiantes y el

[16] *Cfr.* José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*. Madrid, Alianza Editorial, 1930.

[17] *Cfr.* Jaime Caiceo, "Contrapunto filosófico educacional en Chile. Humanismo laico versus humanismo cristiano" *Educação e Filosofia Uberlândia*, vol. 26, núm. 51, pp. 113-143.

[18] *Cfr.* R. Munizaga, *La Crisis Universitaria.* Santiago, Imprenta Letras, 1933.

[19] *Cfr.* Manuel Canales, "Perfiles Biográficos del Profesor Ernesto Livacic Gazzano, Premio Nacional de Educación 1993" en *Foro Educacional*, vol. 2, Santiago, 1997, pp.130-145.

instituto pedagógico fue relevante en la vida del profesor. Los estudios en la Universidad de Chile terminaron por configurar la personalidad, acceder a una formación de excelencia donde sus habilidades de dirigente estudiantil se potencian. Participa en la Unión de Estudiantes Católicos de Pedagogía (UECP) para afianzar sus principios humanistas cristianos. En ese entendido Livacic

aporta en el año 1965 a la Reforma Educacional chilena.[20] De manera que incluyen el humanismo cristiano como parte fundamental del sistema educacional chileno.

La producción escrita de Livacic en el orden educacional se puede encontrar de 1958 en adelante. Los textos presentan una perspectiva cristiana y una preocupación por la educación en distintos niveles.[21] Es importante destacar que toda su producción emerge de la práctica que lleva a cabo, en el ámbito docente y de gestión universitaria.

Cuando abordamos el siglo XX podemos encontrar estudios de Livacic donde describe los avances en cobertura que ha existido en Chile. Expone que los desafíos se encuentran ligados a la modernización (para el autor, humanista) de la educación y mejoramiento continuo y cualitativo. Concuerda con planteamientos de los años 90 que refieren a calidad y equidad.

A modo de cierre

Hemos examinado hitos respecto al devenir en la construcción del proyecto educativo chileno en tres momentos específicos. Del mis-

[20] *Cfr.* Ernesto Livacic, “Panorama de la Educación Chilena a la Luz de la Participación” en *Educación y Participación en Chile*. Santiago, Pacífico, 1973. pp. 45-70.

[21] Los textos del Livacic abordan problemas educativos como la educación primaria y particular, la educación nacional, la educación por el arte, planteamiento educativo, la educación nacional, valores y fines educacionales, la educación cristiana como innovación y cambio en la sociedad actual.

mo modo, presentamos a tres autores que destacaron en aquellos momentos propiciando lineamientos específicos a la dirección que debía tener la educación y la formación en Chile. Al examinar a Barros Arana, representando el agnosticismo; a Roberto Munizaga al pensamiento laico, y a Ernesto Livacic, representante del pensamiento humanista cristiano podemos sostener que su antagonismo es respecto de la religiosidad.

En cuanto a la educación y el papel que tiene la formación en el sujeto se muestran coincidentes. Los análisis que realizan los tres autores responden más a soluciones técnicas sobre los problemas detectados. La ideología que plantean se tiñe en parte por la doctrina católica o por la corriente liberal. Asumen que la idiosincrasia de los sujetos educados debe ser considerada dentro de los que aceptan como progreso social. Los autores humanistas son influenciados por Dewey.[22] Respecto a Barros Arana tiene una gran influencia liberalista y crítica. El sistema liberal-republicano postuló formar personas que actuaran en la sociedad como actor político, y en esto se distancia del neoliberalismo que piensa a la persona como individuo. Los tres autores destacan la importancia del hombre, el rol del profesor y la importancia del estudiante. Analizan diferentes problemas filosófico-educacionales, pero concuerdan en que el desarrollo del sujeto educando, sería el fin de la educación. Del mismo modo los tres autores focalizan los esfuerzos en lograr una educación superior para el desarrollo de la nación.

La Universidad proyectada en la República es concebida como una estrategia para hacer nación. Se crea para realizar un diagnóstico de la nación y homogeneizar la educación en el país. Pasa a ser un claro exponente de la cultura chilena, intenta entregar conciencia de sí, de lo que debe afrontar Chile. El proyecto de institución representada en la Universidad es un elemento clave del proyecto liberal-republicano amplio durante el siglo XIX. Construida

[22] *Cfr.* J. Caiceo, *op. cit.*

con todos los componentes que se adhieren al nacionalismo moderno; emergen dirigentes, una élite que pensara la nación, el país, la educación de manera homogénea. Con una visión republicana, utilitaria, nacionalista para que Chile fuese parte del progreso y de los mecanismos de la modernidad.

Un punto importante a destacar, versa sobre otros discursos que aparecen en otra región de Latinoamérica, México. El proceso colonizador y hegemónico que se proclama través de la cristianización es similar. Los pueblos van transmutando su visión de mundo para leer la realidad desde lo homogéneo, asocian las deidades y divinidades históricas a la divinidad católica. Aprenden las palabras que se deben decir y las que no se deben de comunicar. La moral y las buenas costumbres se instalan desde una visión reduccionista, desde una dualidad sin posibilidades de apertura. Es imprescindible mirar la historia de las cuestiones que interpelan lo educativo. El imperativo es una filosofía de la educación que determine en el devenir los procesos de cambio.

Referencias

CANALES, Manuel, "Perfiles Biográficos del Profesor Ernesto Livacic Gazzano, Premio Nacional de Educación 1993" en *Foro Educacional*, vol. 2, Santiago, 1997.

CAICEO, Jaime. "Contrapunto filosófico educacional en Chile. Humanismo laico versus humanismo cristiano" en *Educação e Filosofia Uberlândia*, vol. 26, núm. 51.

________, "Influencia de Dewey en las Reformas Educacionales de Chile de 1927-1945" en *Revista de Pedagogía*. Año XLIII, núm. 356, 1993.

FERNÁNDEZ MONTT, René y Luis Juan B. Clara, "Educación: la influencia de los sistemas de creencias" [en línea] en *Nómadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, vol. 27, núm. 3, Universidad Complutense de Madrid, 2010.

LIVACIC, Ernesto. "Panorama de la Educación Chilena a la Luz de la Participación" en *Educación y Participación en Chile*. Santiago, Pacífico, 1973.

LETELIER, Valentín, *La lucha por la cultura*, Santiago, Imprenta Barcelona, 1985.

MUNIZAGA, Roberto, *Algunos Grandes Temas de la Filosofía de don Valentín Letelier*. Santiago, Dirección General de Educación Primaria / Imprenta El Imparcial, 1943.

_______, *El Estado y la Educación.* Santiago, Imprenta Universitaria, 1953.

_______, *Libertad de Cátedra y Libertad de Investigación*. Santiago, Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, 1964.

_______, *Principios de Educación.* 3a. ed. Santiago, Imprenta Universitaria, 1965.

_______, "El Pensamiento Vivo de Letelier y los Actuales Problemas de una Reforma Universitaria" en *Separata Anales de la Universidad de Chile*. Año CXXVII, núm. 150. Santiago de Chile, 1969.

_______, *Filosofía de la Educación Secundaria.* 2a. ed. Santiago, Ed. Universitaria, 1994.

_______ *et al.*, *La Crisis Universitaria.* Santiago, Imprenta Letras, 1933.

ORTEGA Y GASSET, José. *Misión de la Universidad*. Madrid, Alianza Editorial, 1930.

RUBILAR, Luis, "Enajenación de la bicentenaria educación chilena (1973-2010): etiología, diagnóstico y tratamiento". Disponible en: <http://invexped.udistrital.edu.co:8080/documents/40587/88535/educenajenacion.pdf>. [Consulta: 11 de agosto, 2017.]

VILLALOBOS, Sergio, *Barros Arana: Formación Intelectual de una Nación* (extracto del original). Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 2000.

Toltecáyotl: Formación de rostro y corazón

Stephanie Itzel Lozano Bravo*

El presente trabajo esboza la importancia de la memoria cultural y de preservar lo nuestro *(topializtli)* para existir de modo determinado (*yuhcatiliztli*) en la antigua cultura nahua. Así como las formas en las que se han transformado los medios para preservar lo valioso de su sabiduría, desde la oralidad hasta la escritura. Dicho análisis es posible a través de la reflexión que provoca pensar: la urdimbre de memoria y olvido, y la importancia de lo educativo para formar *in ixtli in yollotl* (rostro sabio y corazón fuerte).

Pensar sobre lo propio, lo ajeno y su transformación requiere del mismo cuidado que tiene el médico al diseccionar cada capa hasta llegar al corazón; pues bien este trabajo ha sido pensado para profundizar en algunos aspectos de la cultura náhuatl, de quien somos herederos. ¿Ello nos ayudará a comprender algunas de nuestras tradiciones actuales como mexicanos?

Grandes pensadores como Miguel León-Portilla, Alfredo López Austin, Patrick Johansson, Michel Graulich, han penetrado en las raíces del pensamiento mexicano antiguo. A través de sus textos nos han permitido volver la mirada hacia un legado que: ¿nos pertenece?, ¿debemos preservarlo?, ¿sigue presente?, ¿forma parte de nuestra tradición?

Reflexionar sobre los aspectos de nuestra cultura y aquello que lo conecta con lo antiguo, propio y ajeno, permite vislumbrar también la riqueza que ha permanecido a través de la transmisión de

* Stephanie Itzel Lozano es egresada de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en donde ha concluido una tesis sobre la perspectiva educativa de los antiguos nahuas. Es miembro del Seminario de Filosofía de la Educación desde 2015. Correo electrónico: eiffel_brey@hotmail.com

grandes saberes heredados, ¿es ello el legado que debemos preservar?, ¿o debemos condenarlo al olvido?

Toltecáyotl, preservar lo verdaderamente nuestro

 Toltecáyotl viene de la raíz "*tolteca-*" que significa sabio, artista o buen hacedor, el abstracto "*-yo-*" que connota lo sagrado que encierra en sí mismo el concepto, y su terminación "*-tl*" característica de todo sustantivo en náhuatl clásico. Más allá de las glosas, *Toltecáyotl* es la herencia de la sabiduría tolteca que los mexicas adoptaron. Ésta sabiduría que es preservada da sentido y significa la construcción identitaria, histórica y cultural del pueblo nahua.

Según León-Portilla la *Toltecáyotl* es el "conjunto de creaciones culturales que los pueblos nahuas enriquecieron a partir de la herencia tolteca".[1] Dicho conjunto de creaciones culturales abarcan desde su producción no material como es la lengua, sus mitos, sus cantos, sus leyendas; así como su producción material: esculturas, libros, pinturas, obras arquitectónicas, entre otras.

Es difícil no maravillarse con los inventos y descubrimientos de quienes conformaron uno de los imperios más grandes de *Mexihko,* asimismo, de la apropiación que tuvieron de grandes culturas que legaron parte de sus ritos, mitos y formas de percibir el mundo.

La *Toltecáyotl,* en castellano la toltequidad, tiene inmerso un significado más profundo que la simple imitación de los herederos de Huitzilopochtli (los mexicas) a los herederos de Quetzalcóatl (los toltecas).

Inmerso en su comprensión están vinculados dos conceptos más que fueron la forma misma de vivir de los mexicas, refiriéndonos así a: *yuhcatiliztli* que significa e implica "existir de un modo determinado" y *topializtli* "nuestra herencia" o lo que nos compete

[1] Miguel León-Portilla, *Toltecáyotl: aspectos de la cultura náhuatl*. México. Fondo de Cultura Económica, 1980, p. 11.

preservar. Ambos términos no pueden concebirse de manera separada, lo que apela a la dualidad del pensamiento mesoamericano. Es aquello que preservamos, nuestra herencia, lo que permite que se exista de un modo determinado y no de otro, en nuestro ser, actuar e incluso pensar.

La *toltecáyotl* está asociada con la tradición pues aquello que preservamos sólo es posible hacerlo desde la transmisión generacional, y también cultural. Con el tiempo nuestra *topializtli* se ha transformado, no siempre ha sido la misma. Que la cultura no sea estática y que al contacto con elementos que no son propios, "nuestra herencia" se ha deformado con el pasar de los labios, de las manos, de los ojos, y de los años para mantenerse con vida, para mantenernos con memoria.

La apropiación de la *toltecáyotl* de los toltecas por los mexicas se da tras la búsqueda y construcción de la imagen cultural que querían de sí mismos. Es una construcción intencionada que posibilitó crear y reinventar lazos con culturas remotas que alcanzaron el florecimiento así como el esplendor cultural, por lo que los nahuas fueron (o son) herederos no sólo de los toltecas sino también de los olmecas, los teotihuacanos, entre otros.

El pensamiento nahua fue consciente de las realidades culturales previas, seleccionó aquello que deseaba preservar, lo adoptó, y también lo transformó. Al estudiar sobre su pasado no podemos desligarlos de su legado chichimeca; por lo que la *Toltecáyotl* se vio permeada también de su herencia como hijos de Huitzilopochtli, al ser guerreros. En este primer mestizaje cultural encontramos evidencia de las primeras transformaciones, aunque para comprenderlas de raíz debemos ir con el mayor cuidado.

La conciencia de la responsabilidad que se tenía en comunidad para preservarse formaba rostro y corazón. La educación rigurosa que recibían desde el nacimiento hasta la muerte se veía reflejada en la cotidianidad de su hacer. Como señala León-Portilla, "la conciencia que tuvieron los mexicas de su *topializ* tolteca. Ese patrimonio indígena fue realidad con vigencia plena en el existir cotidiano

de la comunidad; a ello confería rostro y corazón".[2] La comunidad nahua es un gran tejido social cuya acción individual siempre impacta en la sociedad. Pensemos en la imagen de un tejido, cuando una de las hebras se rompe o se daña no sólo se afecta a la hebra, el tejido en su conjunto se ve lastimado.

Unas de las actividades que reunían a toda la comunidad y cuyo significado implica mantener la vida de la comunidad son los ritos sacrificiales. Dicha acción mantenía con vida la comunión de los *tlacameh* [hombres] con sus *teteo* [dioses]. Con esta imagen volvemos a encontrar la dualidad de su pensamiento. La vida se mantenía a través de la muerte de alguno de los integrantes de la comunidad. Aquellos sacrificios consagraban un vínculo de comunión, entre todos los integrantes de la comunidad, que fortalecía lo más valioso de su herencia, su *yuhcatiliztli.*

De la oralidad al alfabeto, urdimbre de memoria y olvido

Cada *topializtli* material o inmaterial debía ser heredada a las nuevas generaciones. Primero se transmitió a través de la oralidad, después como imagen y finalmente a través de la escritura. Aunque las tres formas "siguen vigentes" (a través de costumbres, de cuentos, refranes, libros, dichos populares, entre otras) no podemos afirmar que el contenido sea el mismo. Además la forma pictográfica y/o glífica, que encontramos en los códices, es la menos entendida si no se ha estudiado siquiera el contexto para comprenderla.

Como señala Johansson en diversos espacios –sus textos, clases y conferencias– para comprender realmente un contexto determinado hay que implicarnos y no sólo explicar, ya que implicarnos es llevarnos hacia adentro y tocar las fibras más sensibles de nuestra cultura. No sólo la conciencia es importante en el tejido cultural

[2] *Ibidem*, p. 31.

del que formamos parte, también lo es la memoria. Éstas, en conjunto con las acciones que se realizaban para mantener con vida a la cultura, dan forma al rostro y al corazón de los individuos y de la sociedad.

"La memoria era, para la sociedad indígena, el factor principal de coherencia cultural. La oralidad náhuatl que acompañaba en contrapunto discursivo su existencia colectiva, tenía una función primordial, la función poética por excelencia: la mitificación de lo vivido".[3]

La memoria es aquella que nos ayuda a mantener ligados aquellos lazos que nuestra conciencia conecta entre el pasado, lo que ya sucedió, y el presente, aquello que nos acontece. Conjuntamente tiene un papel fundamental, es a través de ella, que los mitos pasan de generación en generación a través de la oralidad, con los *zazanilli, cuicatl, huehuetlahtolli, machiotlahtolli, tlamachiliztlahtolzazanilli, ihtoloca*.[4] Los mitos también han dado sentido a los ritos, *ilhuiquixtilixtli,* y su modo de existir, de vivir y hacer en cada momento. Cuando se memorizan los relatos, los cantos, la palabra antigua, la palabra ejemplar, los mitos, los relatos históricos; cuando se pronuncian en el contexto preciso con la entonación adecuada y con la comunidad; todo aquello que conforma la imagen precisa, entonces, un sentido que es indescriptible. Los poseedores de la palabra eran los *cuicapihque,* los *tlamatinimeh,* es decir los "cantores" y los "sabios".

"La palabra náhuatl siempre está en situación".[5] Y su comprensión exige implicarnos en la profundidad de sus difrasismos, la sonoridad de su ritmo, también en la corporalidad de quien lo emite, lo que comunica su cuerpo, cómo lo emite ante la comunidad, y cómo lo recibe la comunidad. Si no pudiésemos comprender lo

[3] Patrick Johansson. *La palabra, la imagen y el manuscrito. Lecturas indígenas de un texto pictórico en el siglo XVI*. México, IIH-UNAM. 2007, p. 31.

[4] Los relatos, los cantos, la palabra antigua, la palabra ejemplar, los mitos, los relatos históricos.

[5] *Ibid.,* p. 39.

más profundo del mensaje podría perderse la riqueza de nuestra herencia.

Que una imagen transmita todo aquello que la oralidad tiene inmerso es tarea difícil, aquella tarea que sólo los "*cualli tlahcuiloque*",[6] fueron capaces de realizar.

> La imagen, por los determinismos propios de su semiología, no reduce, aun en su expresión glífica más codificada, el suceso narrado a un significado exclusivo sino que conserva una pluralidad de sentidos potenciales [...] El acto de decir es desplazado por el significado de lo que se dice.[7]

In tlilli in tlapalli, la tinta negra y roja, fue plasmada sobre el *amatl,* o el *amoxtli* la sabiduría de nuestros sabios antiguos. Con ella se pintó el contorno y los contenidos del aliento y la palabra sabia de los abuelos, la herencia quedó grabada en imágenes que siempre estaban situadas. La lectura, ya que implica la oralidad, permitía que de los labios del lector brotara la "palabra en situación" pues lo que de aquellos códices emergía dependía siempre del momento de su lectura, el público, quién lo emitía.

> La lectura de un códice, realizada dentro de un marco circunstancial prehispánico de elocución, no puede generar el mismo texto que otra destinada a integrarse en un conjunto documental detrás del cual asoma un receptor funcionalmente impreciso e inadecuado tal como el lector potencial (ausente) de un manuscrito.[8]

Sin embargo, a pesar de que aquellos códices han sido una prueba sobreviviente de la importancia de la memoria y la conciencia histórica de los mexicas. En medio del entramado oral que pudiese provocar su lectura, también hay la posibilidad de que exista

[6] Los buenos pintores.

[7] *Ibid.,* p. 41.

[8] *Ibidem.,* p. 43.

aquella urdimbre entre la memoria y el olvido. Los lectores actuales, los sabios, eruditos y muchos de los académicos interesados en estos temas pueden cometer errores ante la interpretación de las imágenes ya que carecen de contexto, y de la riqueza de la oralidad. ¿Qué tesoro escondido en los años hemos perdido?

Además de mandar a repintar los *amoxtli*, los españoles con ayuda de algunos de los sabios nahuas colocaron glosas debajo de las imágenes para finalmente transcribirlos en manuscritos. Sí al transformar el contenido de la oralidad a la imagen hubo muchas pérdidas, ahora con el mestizaje y la visión europea sobre la sabiduría nahua de la imagen a lo alfabético hubo otros momentos de peligro, donde se perdió lo que nuestros antiguos querían transmitir.

Dice Johansson "la transcripción alfabética, al reducir la polifonía pictórica a una de sus modalidades interpretativas y petrificarla en unas palabras inamovibles, arranca un significado a la imagen pero ciega el manantial de donde brotaba sentido".[9]

Asimismo, a la llegada de los españoles, más precisamente de los evangelizadores, el mestizaje trastocó lo más importante de ambas culturas. Desde la oralidad, los consejos de abuelos sabios fueron transformándose con la moralidad de la fe cristiana. Los códices, muchos de ellos considerados obra del demonio, fueron quemados; y cuando se reconoció la importancia del contenido de sus libros, para evangelizarlos, por pensadores como Sahagún, fueron mandados a repintar, a pesar de ello se perdieron muchos elementos: los *tlahcuiloque* se permearon de la perspectiva artística europea e inyectaron con ello las pinturas nuevas. Si bien estas re-creaciones se enriquecieron de una nueva mirada artística y estética todo el trasfondo de los mitos que había en su interior se deformo, y con ello se llevó al olvido parte de nuestro tesoro.

[9] *Ibidem.,* p. 49.

In ixtli in yollotl, formar rostro y corazón

En la urdimbre de memoria y olvido, como se ha señalado anteriormente, hay una unión que muestra la transmisión de la herencia, de los saberes, del legado cultural. Inmerso en ello está lo educativo. Una de las formas en que León-Portilla se refiere a educación

es con la palabra *neixtlamachiliztli,* que significa "acción de hacer sabios los rostros de la gente". Pero ¿qué implica hacerlos sabios?

In cualli tlamatini, ticitl piale.
Machize, temachtli.
Temachiloni,
neltocani,
neltiliztli
temachtiani, tenonotzani.

Teixtlamachtiani
teixcuitiani,
teixtomani.
Tenacaztlapoani, tetlahuiliani.
Teyacapayani,
Teutiquiliani,
teutiquiliani,
itech pipilcotiuh.[10]

[10] "El sabio verdadero es cuidadoso –como el médico– / y guarda la tradición. // Suya es la sabiduría transmitida, / él es quien enseña, / sigue la verdad, / maestro no deja de amonestar. // Hace sabio los rostros ajenos, / hace a los otros tomar una cara, / los hace desarrollarla. // Les abre los oídos los ilumina. // Es maestro de guías, / les da su camino, / de él uno depende". León-Portilla, "In tlamatini: tomahuac ocuitl apocyo. El sabio: una tea que no ahuma", en: Miguel León-Portilla. *La tinta negra y la tinta roja*. *Antología de poesía náhuatl.* Barcelona, Edición conjunta: Círculo de lectores, Galaxia Gutenberg, Ediciones Era y el Colegio Nacional. 2008. pp.150-151.

Este fragmento del poema "*In tlamatini: tomahuac ocuitl apocyo*. El sabio: una tea que no ahuma" explica de manera metafórica la formación de rostros sabios y corazones fuertes, que era el ideal de educación de los nahuas. Dar *in ixtli in yollotl* es la acción del *tlamatini* o del *temachtiani* para posicionar a los sujetos, y a la comunidad en su conjunto, en un tiempo y un espacio; por tanto es hacerlos pertenecer, es configurar sentido propio y vincularlos con su legado. Formar rostro sabio y corazón fuerte es indiscutiblemente un acto educativo. Es poner frente al otro el espejo de la realidad e invitarlo a reflexionar sobre sus raíces para tener conciencia histórica y de cuál es su lugar en el mundo.

Neixtlamachiliztli, dónde "*Ne-"* refiere a la gente, "*-ix-*" es la raíz que significa rostro, "*tlamachiliz"* es la acción nominalizada de hacer saber algo, de hacer sentir, de percibir algo para comprenderlo, y eso implica formar y tener corazón fuerte, y "*tli"* que sustantiviza a la acción. Por ello León-Portilla lo ha entendido y traducido como "educación".

La *neiztlamachiliztli* fue, y es, posible a través de la oralidad, no sólo de la memorización de la palabra y la transmisión generacional y cultural; sino también del consejo. Los saberes fueron dados, por ejemplo, a través del *huehuetlahtolli* como consejo sabio o palabra de viejo; o del castigo en el caso de ser necesario. Ambos elementos fueron utilizados siempre con el interés de formar conciencia colectiva y, asimismo, la responsabilidad que siempre los mantenía vinculados.

La metáfora del rostro y el corazón sólo compete a lo humano, "*in ixtli, in yollotl: in tlacatl*".[11] Tomar cara para no ser descarados y afrontar la consecuencia de los actos siempre con el temple de guerreros que la sociedad nahua demandaba.

Educar es dar rostro. Tener rostro es estar educado y también es dar verdad. La verdad es lo que se refleja en él. Quien no es capaz de dar la cara no es capaz de verdad, uno de esos ejemplos están

[11] "rostro sabio, corazón fuerte: lo (el) humano".

relacionados con el de *Ixcuepa.nite* que implica la acción de embaucar o engañar a otro de forma literal o de manera metafórica "dar vuelta al ixtli de la gente".[12] *Ixcuepa.nite* además de engañar implica deformar, afectar en cierta forma la herencia. Un *teixcuepani,* es decir un embaucador es una hebra rota para el tejido social.

Quien no tiene corazón fuerte no es capaz de dar la cara, pues la fortaleza, el coraje, y la prudencia de afrontarla siempre pone en riesgo la vida misma de quien da y recibe lo radicalmente verdadero: nuestra *topializtli*. Tener corazón fuerte sirve para "existir de modo determinado". Recibir la palabra sabia "abre oídos" y hay que tener la suficiente valentía para tolerar la verdad que en ella se encuentra, preservarla, heredarla. Un corazón fuerte se templa con la dualidad vida-muerte ante toda responsabilidad que se asume, como *macehualtin*[13] o como *pipiltin.*[14]

"'Hacer rostro sabios' e ir más allá de las máscaras que ocultan la posible verdad de la gente; por otra, inventar y atribuir a lo amorfo de las cosas y al misterio del mundo el simbolismo y la significación de los rostros, hasta hacer del arte raíz de comprensión".[15]

La transmisión de saberes es un acto educativo. Actualmente ¿cómo podemos pensar si aquello que forma parte de nuestro pasado sigue siendo nuestra herencia a preservar? A través de los siglos mucho de aquellos consejos de los abuelos se han preservado, y a pesar del mestizaje se enriquecieron.

La urdimbre entre memoria y olvido nos ha legado una serie de saberes que hoy son vigentes en algunos actos tan cotidianos como el referirnos a nuestros mayores con respeto y hablarles de usted, los remedios caseros de nuestras abuelas con las hierbas que podemos encontrar fácilmente en el monte, el "ojito" de venado que

[12] *Cfr.* Alfredo López Austin. "Cuerpos y rostros", en *IIA Anales de Antropología*, vol. XXVIII, México, UNAM. 1991, p. 321.

[13] Vasallo, hombre del pueblo.

[14] Noble, príncipe.

[15] M. León-Portilla, *op. cit.,* pp. 434-435.

se usa para el mal de ojo, las limpias que se ofrecen en el Zócalo con incienso y plantas medicinales, la rama de pirul en la oreja para que "se nos meta un mal aire": esos saberes son legado que ha sobrevivido y se sigue transmitiendo de generación en generación.

> ¿No podemos afirmar que también nosotros estamos en posesión de una *toltecáyotl*? [...] Volviendo la mirada a ese pasado, que de muchas formas sobrevive, tiempo es ya de recordar la lección y el mensaje de los antecesores nativos. Trauma y peligro de perder rostro y corazón sería mantener indefenso el patrimonio cultural: *topializ* "lo que es posesión nuestra, lo que debemos preservar".[16]

A pesar de ello, de esos saberes que se preservan, se transmiten y forman parte importante de nuestro legado cultural otros han quedado en el olvido. Quisiéramos aguijonear el pensamiento de quien comparte esta lectura, preguntémonos y exijámonos la raíz de la verdad ¿tenemos rostro o somos unos descarados?, ¿somos comunidad, nos sentimos identificados y comprometidos con nuestra sociedad?, o ¿sólo somos una suma de individualismos que buscan el bienestar propio sin comprender el bienestar común?

Nuestra sabiduría antigua está inmersa en muchas de nuestras costumbres, pero también se encuentra escondida tras ser lacerada con el rechazo. Muchas de nuestras comunidades nahuas, y de otros pueblos indígenas, actualmente se encuentran en un momento crítico, tras políticas públicas, como las educativas, que invisibilizaron la gran importancia de su lengua y sus tradiciones por mucho tiempo.

Hoy muchas de las comunidades que tienen hablantes de náhuatl son pobladas por viejos sabios y jóvenes que desconocen de su gran legado. Los padres de estos jóvenes decidieron que aprendieran el español en lugar de su lengua materna para que no sufrieran de la misma discriminación que ellos. ¿Estamos condenados a perder

[16] *Ibidem,* p. 35.

lo último que queda de nuestro tesoro?, ¿cómo forjamos rostros sabios y corazones fuertes? ¿Qué demanda nuestra educación?

La educación actual demanda ciudadanos globales, y tras la globalización se ha desdibujado el rostro y la responsabilidad por asumir las consecuencias de nuestros actos. La crisis que vivimos hoy es consecuencia de la debilidad de la palabra, los consejos han sido olvidados, la palabra se ha quedado vacía. Los corazones son débiles. La educación que recibimos en hogares e instituciones escolares ya no dibuja límites, no dibuja rostros y menos corazones fuertes. ¿Qué retos enfrentamos?, ¿qué debemos preservar?...

Referencias

JOHANSSON, Patrick. *La palabra, la imagen y el manuscrito. Lecturas indígenas de un texto pictórico en el siglo XVI.* México. IIH-UNAM. 2007.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. *La tinta negra y la tinta roja*. *Antología de poesía náhuatl.* Edición conjunta: Círculo de lectores, Galaxia Gutenberg, Ediciones Era y el Colegio Nacional. Barcelona, 2008.

________, *Toltecáyotl: aspectos de la cultura náhuatl.* México. Fondo de Cultura Económica, 1980.

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo. “Cuerpos y rostros” en *IIA Anales de Antropología*, vol. XXVIII, México, UNAM. 1991.

Mito y educación en la tradición oral de los chatinos de Oaxaca

JUAN ELIEZER QUINTAS CRUZ*

La comunidad chatina se ubica en el estado de Oaxaca (México), principalmente en la región de la costa. En la actualidad, los chatinos preservan su cultura mediante la *educación* de sus hijos a través de la *tradición oral*. El INAH establece que los chatinos habitan hace 2,300 años a.C. La historia prehispánica los divide en dos grandes etapas: la primera como *Cerro Iglesia* (periodo clásico) y la segunda como *Arroyo de Piedra* (periodo postclásico). Respecto a su origen, la comunidad chatina atribuye la creación de su cultura al *mito* de Kuichá "El padre sol", y que, mediante la interpretación del *mito* se entiende el origen del mundo, "su mundo".

1. ¿Por qué hablar de educación en los chatinos?

Después de la Revolución Mexicana se gestó un interés académico por la investigación y reivindicación de los distintos pueblos originarios de México. En el arte, por ejemplo, el pintor David Alfaro Siqueiros en su mural "La universidad al pueblo y el pueblo a la universidad" muestra el compromiso de la academia universitaria con el pueblo; en palabras de don Justo Sierra: "no es lícito para el universitario pensar exclusivamente para sí mismo, y que sí se pueden olvidar en las puertas del laboratorio el espíritu y la materia. No podremos, moralmente, olvidarnos nunca ni de la humani-

* Eliezer Quintas es egresado de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en donde realiza una tesis sobre el artículo tercero constitucional como problema textual. Correo electrónico: eliezerquintas15@gmail.com

dad ni de la patria".[1] Por esa razón, en el siglo XXI corresponde al universitario especializado en la educación preguntarse: ¿Qué papel tiene la investigación pedagógica en la educación de los pueblos originarios?

La concepción de educación en las comunidades originarias es interesante en diferentes aspectos, se puede rectificar en los trabajos de Miguel León-Portilla, Alfredo López Austin, Patrick Johansson, entre otros colaboradores de la investigación de los pueblos mesoamericanos, empero, no es extraño enfrentarse a la postura negativa que destruye y ofende tal conocimiento, arriesgando la formación académica en la defensa de la cultura mexicana. La globalización suele ser cruel con las huellas prehispánicas que se encuentran en cada rincón de nuestro territorio. Las nuevas interpretaciones de la educación, "lo nuevo", necesita del compromiso universitario. Decir que la educación pertenece únicamente al Sistema Educativo Nacional subestimaría la realidad de la Historia y de la Filosofía de la Educación.

Por una cuestión educativa en la Historia de México acerca de lo originario, me es grato describir un fragmento de una investigación pedagógica que realicé referente al tema del *mito* y la *educación* en la *tradición oral* de los chatinos. Debido a que la cultura chatina preserva la memoria del saber originario mediante el lenguaje, comprender el *mito,* la *educación* y la *cultura* nos acerca al saber del hombre chatino que le da imagen ante el mundo.

2. La ubicación geográfica de los chatinos

Oaxaca es uno de los estados con gran asentamiento de pueblos originarios, cada uno de ellos tienen ciertas características culturales que han prevalecido a través del tiempo. En la clasificación

[1] Justo Sierra. *Discurso Inaugural de la Universidad Nacional.* México, UNAM, 2004, p. 23.

de los pueblos originarios de Oaxaca se encuentran los zapotecos, mixtecos, mixes, triquis, huaves, zoques y *chatinos*. Lo que caracteriza a cada uno de estos pueblos es la *palabra originaria* que prevalece de generación en generación, conocido en las comunidades como: *tradición oral*.

Geográficamente el estado de Oaxaca cuenta con ocho regiones: La cañada, La sierra norte, La sierra sur, El Istmo, La Mixteca, El Papaloapan, *La costa* y Los valles centrales. Las comunidades Chatinas están asentadas principalmente en la región de *La costa*, los pueblos chatinos son: Yaitepec, Quiahije, Amialtepec, Nopala, Teotepec, Ixtaltepec, Yolotepec, Cuixtla, Cerro del aire, Zacatepec, Ixtapan, Juquila, Tiltepec, Tlapanalquiahuitl, Tataltepec, Panixtlahuaca y Tepenixtlahuaca.

3. La tradición oral: el cha'tnio (la palabra trabajosa)

El *lenguaje* influye en lo que hacemos. Es el sentido en la compresión de las cosas. A partir de ello se tiene una visión del mundo. Cada cultura tiene un lenguaje propio de cómo comunicarse y expresarse. De ahí parte la *hermenéutica filosófica*, en la interpretación de esas formas de vida. Lo que engloba la palabra de una cultura, es lo que influye en la *formación* de la persona, no parte de la individualidad sino de la colectividad, es decir, la pertenencia a una cultura, por esa razón la importancia de la interacción con el otro.

Como comunidad razonamos, pensamos, educamos y enseñamos la herencia y el legado de la palabra. Entonces, "aprender a vivir es madurar, también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo",[2] todo ello a partir de la palabra que será el *principio* para entender la *educación*.

[2] Jacques Derrida. *Aprender por fin a vivir*. Buenos Aires, Amorrortu, 2006, p. 21.

Relacionando la importancia del lenguaje con la comunidad chatina, es menester decir que los chatinos se llaman a sí mismos *Kitse cha'tnio.* "Los términos *cha'tnio, cha'tña y tasa'jnya* son variantes usadas en esta población para designar la propia lengua que significa *palabra trabajosa*, *palabra difícil*, o bien *trabajo de las palabras*".[3] La *palabra originaria chat'nio* –chatino– es el me-

dio de comunicación e interpretación de las cosas, es la expresión y el lenguaje de la población.

La *tradición oral* en los chatinos se conserva en el discurso sabio de los ancianos, el *chat'nio* –chatino– es la expresión profunda del saber cultural; a su vez, se configuran pláticas, discursos y respuestas que se dirigen en cualquier situación que presenta la comunidad, por ejemplo: el compromiso familiar, la juventud, el nacimiento y el embarazo. Dependiendo el tema a tratar, hombres y mujeres dirigen el discurso antiguo a jóvenes de su respectivo sexo. Estos discursos son testimonios acerca de los ideales y creencias de la cultura chatina. La mayoría dirigida por los abuelos donde sus palabras refieren al código moral, político y social que permea el comportamiento de los usos y costumbres de la cultura. Esta palabra antigua es considerada sabia, y no debe ser descuidada ni corrompida porque es la identidad de los chatinos.

En el lenguaje de los chatinos, las enseñanzas, consejos o palabras dirigidas a los hijos tienen un objetivo educativo que se encuentra heredada en la familia. La *palabra originaria* que predomina en las comunidades chatinas puede o no negar realidades de otras culturas, empero, la importancia de comprender la cultura radica en reconocer la existencia de otras *formas* de pensar y entender el mundo. Es decir, encontrar el *germen* de vida, para así

[3] CDI. *Chatinos Kitse Cha'tnio* [En línea]. México, Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2009. Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=586&Itemid=62>. [Consulta: 23 de marzo, 2017], p. 10.

lograr comprender el carácter cultural y educativo del hombre, más allá de la negación de la cultura.

4. El mito en los chatinos

Para entender la *educación* y la cultura chatina es importante comprender el *mito* en los pueblos chatinos y cómo mediante la *palabra originaria* se tiene una interpretación de lo *sagrado.* El *mito* en los chatinos está vinculado con la naturaleza, es decir, hay una creencia de un origen de la comunidad, que, sin estos elementos la cultura no puede existir, el cual se ejemplifica de la siguiente manera: el Sol como *Kuichá* y se le considera el creador del universo, la tierra, el alimento y la vida humana. La luna representa a lo femenino: *Koo* "mujer de la noche y de la sombra". *Hoo kii* representante del "fuego" o de la "lumbre" y *Kioo* como la "lluvia" y el "agua".

Los *chatinos antiguos* o *la gente de antes* –como se les nombra a los primeros pobladores de la región chatina– tenían un contacto con lo *sagrado* mediante ofrendas y sacrificios de animales a los que se les arrancaba el corazón. Las huellas prehispánicas del sacrificio en los chatinos pueden ser observadas en las piedras esculpidas que aún se conservan en la población,[4] específicamente en el municipio del pueblo de Nopala "Bya" (llano de nopales).

A continuación, describiré el mito principal, el de Kuichá: el padre sol.

> Según el mito, los chatinos se creen originarios del mar. Ellos en principio eran peces, especie que duró algunos siglos, más tarde, apareció un monstruo marino que los devoraba implacablemente, pero los peces (chatinos) le pidieron ayuda al más poderoso, a Kuichá. El padre sol, se compadeció de ellos y dándoles de comer pan del cielo los convirtió en seres humanos. Es así, como salieron del

[4] Las piedras prehispánicas fueron recuperadas en el Cerro Iglesia (periodo clásico) donde se asentaron los primeros chatinos.

mar y caminaron por la costa de Oaxaca, ubicándose en principio; en el *Cerro Iglesia*, para después, habitar lo que hoy conocemos como pueblos chatinos.[5]

En palabras de un chatino: Sólo sabemos que reventamos de la Tierra chatina porque el Santo Padre Sol así lo quiso, de sus efluvios, de sus rayos, de esas partes que no conocemos, esas nos dieron la vida y sólo el Santo Padre Sol nos las puede quitar, él es Dios,[6] los ojos del sol son brillantes y traspasan, ven todo; no se le puede ocultar nada, él ordena y se pone triste y en cólera cuando no se cumple su deseo, su luz divina se opaca, hay sombras, se pone oscura (eclipse lunar), hace frío y nuestro corazón también.

Sólo el Santo Padre Sol que nos dio la vida sabrá cuántos días vamos a estar en este mundo y cuándo nos vamos a ir a la otra vida, él se oculta y sale al día siguiente, el rige nuestra vida, de él dependemos, cada día sale y desaparece.[7]

El mito de Kuichá se preserva en la cultura de los chatinos mediante el *cha'tnio*. Actualmente cuando el sol está a punto de salir de los cerros, las personas adultas suelen decir: "*Kuichá ilumínanos este día*". Otro caso similar a lo *sagrado* son los eclipses lunares, se piensa que *Koo* "mujer de la noche y de la sombra" es devorada por un monstruo, es por ello que los chatinos se disponen ayudarla mediante ruidos y gritos para ahuyentar al animal. Cuando *koo* es liberada los chatinos festejan lo que resta de la noche porque sin ella no pueden vivir.

Se puede apreciar que la comunidad aún tiene contacto con los cuatro elementos mediante la *palabra originaria* y la experiencia de lo *sagrado* que se preserva mediante los ritos y las fiestas tradicionales, donde se le da, pasa, entrega o transmite al otro esa experiencia.

[5] En la interpretación del mito se pueden encontrar algunas variaciones en los pueblos chatinos.

[6] Se puede apreciar el mestizaje con el cristianismo.

[7] Carmen Cordero Avendaño de Durand. *Stina Jo´o Kucha. El Santo Padre Sol.* México, Editorial Porrúa, Antropología Etnológica, 2012, p, 148.

La interpretación del *mito* puede parecer fantasiosa o irreal a quien no pertenece a la cultura, pero estas creaciones míticas no están alejadas de la esencia del hombre, porque el hombre es un *ser imaginativo,* y que, dentro de esa imaginación está su propia interpretación. Lo interesante del *mito* no radica en comprobar si es verdad o falso sino en las concepciones *educativas* y *formativas* de la cultura. "El *mito* no puede morir: la muerte del *mito* significa, en realidad, la muerte del hombre".[8]

5. La educación en los chatinos

La concepción de *educación* en los chatinos se recupera de la *enseñanza* mediante el conocimiento ancestral de la *tradición oral,* con el objetivo de comprender e interpretar la realidad. La *palabra originaria chat'nio* influye en las personas que conforman la población, ahí se construye una identidad de cómo *ser* y *estar* en el mundo. Nombran su existencia mediante la palabra, esto los construye como comunidad. La *palabra sabía* de los abuelos que se transmite a los pertenecientes de la cultura se tiene que comprender, interiorizar y reflexionar. En el reconocimiento de la *palabra originaria* se acredita la pertenencia a la cultura chatina, el receptor de la palabra tiene la obligación de transmitirla a las generaciones posteriores para conservar el legado. "Un hecho que se realiza desde los orígenes de la sociedad humana. Se le caracteriza como un proceso por obra del cual las generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las prácticas y hábitos, las ideas y creencias, en una palabra la forma de vida de las generaciones adultas".[9] El vínculo entre la *palabra originaria*, el *mito* y la *educación* conforman el rostro e identidad de los chatinos.

[8] Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona, Herder, 1998, p. 43.

[9] Francisco Larroyo. *Historia General de la Pedagogía*. México, Porrúa, 1973, p. 35.

Conclusión

La universidad contribuye al conocimiento cultural, es nuestra responsabilidad la investigación de las huellas del México prehispánico, en este caso, nombramos las cosas desde nuestra perspectiva académica, pretendemos encontrar el *conocimiento* nombrado de

diferente manera, pero lo interesante radica en la interpretación de ese *conocimiento.* La *educación* refiere al proceso de transmisión social que no necesariamente es intencional o sistematizado. Jaeger describe la e*ducación* como principio, mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual. De ahí que la educación no puede pensarse como una propiedad individual pues pertenece en esencia a la comunidad.[10] La *educación* de la cultura chatina que se ha transmitido de generación en generación aporta a nuestra información del contexto educativo. Las prácticas específicas de la cultura chatina así como la *palabra originaria* identifican y resguardan los saberes de la identidad en los chatinos.

Cada cultura responde a su origen de diferente forma, sin embargo, debemos reconocer la legitimidad de otras comunidades, ya que ninguna cultura puede responder por sí sola a todas las cuestiones educativas. Contraponer lo originario con lo europeo, por ejemplo, es un tanto ilógico, ambas culturas poseen categorías muy diferentes a la hora de entender la realidad y vivirse frente a ella. "Si la cultura europea ha primado la categoría del ser, la indígena está anclada en el estar, más respetuosa con la realidad".[11]

Debemos reconocer las culturas originarias, no en la adquisición o apropiación de la cultura, sino ser capaces de reflexionar sobre el aspecto educativo y formativo, para así, transmitir y conservar las huellas prehispánicas del México antiguo. Ante tal experiencia

[10] Werner Jaeger, *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992, p. 3.

[11] Carlos Beorlegui. *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano*. España, Deusto publicaciones. Universidad de Deusto, 2010, p. 48.

podremos ser conscientes, actuantes y responsables de la acción pedagógica.

Conocer e interpretar la cultura chatina me permitió sentir otras texturas, oler otros aromas, escuchar otras voces, probar otros sabores y ver el mundo de otra manera. Porque me es posible mirar la *educación* desde una *Pedagogía* que incorpora la *palabra originaria* con la posibilidad de *pensar* la herencia prehispánica.

Referencias

BEORLEGUI, Carlos. *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano.* Madrid, Deusto publicaciones, Universidad de Deusto, 2010.

CDI. *Chatinos Kitse Cha'tnio.* [En línea] México, Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2009. Disponible en: <http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=586&Ite mid=62>. [Consulta: 23 de marzo, 2017.]

CORDERO AVENDAÑO DE DURAND, Carmen. *Stina Jo´o Kucha. El Santo Padre Sol.* Ciudad de México, editorial Porrúa, Antropología Etnológica, 2012.

DERRIDA, Jacques. *Aprender por fin a vivir*. Buenos Aires, editorial Amorrortu, 2006.

DUCH, Lluís. *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona, editorial Herder, 1998.

JAEGER, Werner. *Paideia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1992.

LARROYO, Francisco. *Historia General de la Pedagogía*. Ciudad de México, editorial Porrúa, 1973.

SCHWARZ, Fernando. *Mitos, Ritos y Símbolos: Antropología de lo sagrado.* Buenos Aires, Argentina, editorial Biblos, 2008.

SIERRA, Justo. *Discurso Inaugural de la Universidad Nacional.* Ciudad de México, UNAM, 2004.

Tradición(es) que se escuchan: reflexiones a partir de la tradición tojolabal

Jesica Ivonne Alarcón Ramírez*

> Ustedes son los primeros que quieren aprender de NOSOTROS. Con NOSOTROS todo el mundo llega para enseñar a NOSOTROS como si no supiéramos nada de nada [...] ustedes en cambio, son los primeros que reconocen que si se puede aprender algo de NOSOTROS porque lo sabemos NOSOTROS y ustedes no lo saben y, además, saben que les hace falta.[1]

El epígrafe es parte del primer acercamiento entre la comunidad maya tojolabal y Carlos Lenkersdorf, filósofo y lingüista alemán que convivió con dicha comunidad por más de veinte años, con la finalidad de conocer y comprender su lengua. En este proceso Lenkersdorf aprendió la lengua de los tojolabales y él les enseñó a escribir su lengua. Aunque no solamente se centró en la lengua tojolabal, sino en comprender su cultura, ya que es otra forma de entender el mundo, distinta a la del lingüista alemán y distinta a la cultura hispanohablante.

Las palabras de los tojolabales son significativas debido a que dan cuenta de una realidad que no siempre salta a nuestra vista: podemos aprender de los tojolabales. Ellos pueden enseñarnos su

* Jesica Ivonne Alarcón es egresada de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se encuentra escribiendo una tesis sobre el papel del mito en la educación, de manera específica en el caso de Quirón. Es miembro del Seminario de Filosofía de la Educación desde 2013. Correo electrónico: jesicaivonne2@gmail.com

[1] Carlos Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal*. Ciudad de México. Miguel Ángel Porrúa. 2002. pp. 39-40.

manera de ver el mundo, siempre y cuando nosotros tengamos la iniciativa y la capacidad para transformar la nuestra. Tenemos que saber *escucharlos* y considerar que lo que nos enseñan nos hace falta; es algo valioso para nosotros. De otra manera su enseñanza no podrá ser significativa para nosotros.

Debido a lo anterior, pretendo recuperar una manera de ver y entender el mundo, la de los tojolabales, porque considero que nos hace falta esa manera de ver la realidad. El elemento que pretendo recuperar es la escucha. Veremos que no es lo mismo oír que escuchar, y a partir de estas concepciones reflexionaré sobre la tradición entendida como pasar de mano en mano, de oído a oído o mejor dicho de escuchador a escuchador.

La palabra tradición procede de *tradere* que significa legar o pasar de mano en mano,[2] es esta última concepción la que me parece más interesante y por ende la que desarrollaré a lo largo del texto. Si concebimos la tradición como algo que se pasa de mano en mano, me parece, que podríamos pensarla como un objeto que pasa de una persona o un conjunto de personas a otras, de generación en generación.

La tradición se trata de un proceso colectivo compuesto de cada mano que da y recibe la tradición. No obstante, no quiere decir que la tradición no sea, al mismo tiempo, un proceso individual. Pensar la tradición como un objeto limita el proceso de transformación que se puede realizar a la tradición, pues, ese objeto lo das y lo recibes tal y cómo se encuentra no se le puede realizar ningún cambio.

Ahora bien, existen diferentes metáforas para comprender la tradición, una de ellas es la metáfora hereditaria y otra es la metáfora democrática. La primera hace referencia a "la tradición que discurre desde el pasado al presente",[3] en este caso la tradición se

[2] Renato Huarte Cuéllar, "El concepto de 'tradición' en la filosofía de las ciencias sociales y humanas". Ciudad Juárez. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 21, núm. 42, 2012, p. 20.

[3] *Ibidem.,* p. 34.

convierte en lo que nos hereda la generación anterior, es el objeto que pasa de mano en mano y son los emisores los que tienen la mayor responsabilidad, porque son ellos los que transmiten la tradición y al hacerlo, de alguna manera, eligen qué y cuáles elementos de la tradición heredar.

El emisor al momento de elegir al mismo tiempo excluye otras tradiciones y ahí se funda su responsabilidad. En la metáfora hereditaria el receptor, al ser el que recibe la tradición, queda relegado a la pasividad y por ende su responsabilidad es menor. Debemos recordar que en esta metáfora la tradición se considera un objeto y por ende la tradición no tiene cambios o se transforma en ningún momento del proceso hereditario; siempre se conserva incólume. Pensemos que la tradición se convierte en la reliquia de la abuela que pasa de generación en generación, pero que siempre es la misma reliquia y lo único que cambia es la mano de quién la recibe.

Mientras que en la metáfora democrática son "los receptores [quienes] se convierten ahora en los verdaderos protagonistas de la tradición",[4] pues, éstos no tienen un rol pasivo como en la metáfora anterior, sino todo lo contrario. Son los receptores quienes al apropiarse de la tradición la transforman.

En esta metáfora lo importante es qué hace con la tradición quien la recibe. Se podría pensar que a partir de ese momento traza un camino en que con cada paso que da el receptor se transforma la tradición. En esta última metáfora la tradición es vista como materia y por ende es algo que se puede moldear o transformar. Lo que se recibe no es una reliquia que debe permanecer incólume para que su valor se conserve, sino que el valor de la tradición recae en los elementos que se transforman.

Como se puede notar ambas metáforas se decantan ya sea por el emisor o por el receptor como el personaje principal. Sin embargo, me parece que, si en lugar de pensar en dos metáforas distintas observáramos una sola en la que tanto el emisor o el que da como

[4] *Ibidem.,* p. 39.

el receptor o el que recibe tienen la misma responsabilidad con lo que se transmite y cómo se transforma una tradición, tendríamos otra perspectiva respecto a lo que conlleva heredar y/o recibir una tradición. Si pensamos en una sola metáfora, la transmisión y recepción de la tradición se convierte en un proceso continuo que nunca termina mientras existan personas dispuestas a heredar y recibir la tradición.

Si la tradición es vista como un objeto habría que plantearse la pregunta ¿cómo se transmite? Desde mi perspectiva, una de las maneras en que se puede transmitir es mediante la escritura por lo que podríamos pensar en un libro o en un cuaderno que contiene los elementos necesarios para comprender la tradición. En este sentido se cumpliría el hecho de que la tradición se puede pasar de mano en mano. La tradición se podría concebir como un conjunto de libros que se encuentran en una biblioteca y que serán heredados de generación en generación.

Otra de las maneras en las que se puede transmitir la tradición es mediante el lenguaje oral y sobre todo el auditivo de quién da y de quién recibe y, empero, la oralidad es un elemento que en la actualidad no es tomado en consideración por una sociedad como la nuestra, lo que hace mucho más importante lo que nos puedan enseñar los tojolabales.

De la manera en que escuchemos dependerá cómo recibimos lo que se nos da y si no sabemos escuchar será muy difícil que lo podamos comprender. En este sentido podríamos decir que la tradición se pasa de oído en oído o de escuchador a escuchador. La cuestión es: ¿será lo mismo oír que escuchar? y ¿cuáles son sus diferencias?

Para contestar a la pregunta anterior es necesario ayudarnos de una tradición que se encuentra en México, específicamente en Chiapas. La tradición a la que me refiero es la tojolabal. Un estudioso de dicha tradición, como ya mencioné, fue Carlos Lenkersdorf, académico alemán que dedicó veinte años de convivencia y estudio a la comunidad chiapaneca tojolabal.

Lenkersdorf no solamente aprendió a hablar el tojolabal, sino que su propósito era comprender dicha lengua desde la perspectiva de la comunidad chiapaneca, pues, consideraba que no es lo mismo oír una lengua que escucharla,[5] ya que esta última implica que el receptor comprenda no solamente las palabras, sino el significado que tienen para los hablantes nativos.

Una de las primeras diferencias entre oír y escuchar es que para oír lo único necesario es comprender los sonidos de las palabras, sus fonemas, mientras que para escuchar es necesario comprender lo que significan esas palabras. Para Lenkersdorf había una dicotomía entre oír y escuchar, en que la última es el ideal necesario para comprender una lengua como lo harían sus nativos y esto implica comprender no solamente la lengua, sino la cultura que se encuentra tras ella.

La diferencia entre oír y escuchar es un elemento que, me parece, no podemos pasar desapercibido al reflexionar sobre lo que denominamos tradición porque, como ya mencioné, ésta no solamente se hereda a través de un conjunto de libros u obras determinadas, ni tampoco el único medio para heredarla es la escritura, sino que también interviene el elemento auditivo, mismo que en ocasiones no tomamos en cuenta porque nos encontramos en una cultura, como la nuestra, en la que predomina lo escrito sobre lo auditivo. Una cultura en la que concebimos que para conservar algo el medio predilecto es la escritura y no la tradición oral y su escucha.

Recurrir a una cultura como la tojolabal, nos permite voltear a ver el elemento auditivo que interviene en la tradición que se nos hereda y que por nuestra cultura hispanohablante pasa desapercibido. Un ejemplo que nos muestra las diferencias entre nuestra cultura hispanohablante y la cultura tojolabal es el siguiente: en nuestra cultura existen muchas bibliotecas con miles de libros, pero

[5] Carlos Lenkersdorf, *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Ciudad de México. Plaza y Valdés, 2008, p. 12.

si quieres leer dentro de ésta lo tienes que hacer en silencio, contigo mismo. En cambio, en las comunidades tojolabales nunca se lee en silencio, siempre se lee en voz alta. He aquí otra manera de comprender y estar en el mundo diferente a la nuestra, pero que si aprendemos a escuchar puede complementar la nuestra.

Ahora bien, la manera de pensar y reflexionar que tiene cada tradición depende en gran medida del lenguaje que se hable. No es gratuito que el lenguaje tojolabal nos ayude a notar en español la distinción entre oír y escuchar, y más aún, no es gratuito que en dicha tradición maya se le dé gran importancia al escuchar debido a que "tojol 'ab'al o lengua verdadera es la lengua de los que saben escuchar".[6] Los tojolabales pueden enseñarnos a escuchar porque son ellos quienes saben escuchar. No podríamos encontrar a unos mejores maestros en este arte.

La manera y la concepción que se asigna a la acción de escuchar entre un tojolabal y un hispanohablante no es la misma, la realidad es que "escuchamos de modos marcadamente diferentes".[7] Es momento de reconocer que nos hace falta aprender a escuchar como lo hace un tojolabal y para ellos es necesario considerar que lo aportado por ellos es valioso.

Un ejemplo representativo que nos muestra las diferencias existentes entre un hispanohablante y un tojolabal en torno al proceso de escuchar, es decir, lo que nos enseña que escuchamos de maneras diferentes es el siguiente:

> En español decimos yo te dije [...] la frase correspondiente en tojolabal es kala awab'i, que quiere decir, Yo dije. Tú escuchaste [...] En español el sujeto ejecuta la acción y el objeto lo recibe pasivamente. La relación es vertical y autoritaria. En tojolabal, en

[6] Carlos Lenkersdorf, *Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo*. Ciudad de México. Plaza y Valdés, 2004, p. 156.

[7] C. Lenkersdorf, *La semántica del tojolabal y su cosmovisión*. Ciudad de México. Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, p. 12.

cambio, la comunicación es horizontal entre dos sujetos que se complementan.[8]

Mientras que en español el papel principal e incluso el único existente le corresponde al orador, al que emite el discurso; es el único sujeto presente en la acción de comunicar, el otro es un mero objeto que recibe de manera pasiva todo lo que se le dice; como en la metáfora hereditaria. En tojolabal ocurre todo lo contario, hay dos sujetos, el que emite las palabras que se hablan -*k'umal*- y el que escucha las palabras que se oyen -'ab'al.[9] Los dos se encuentran en el proceso de manera activa, se complementan porque es un proceso dialógico, por lo que en un momento determinado pueden cambiar los papeles de ambos, el sujeto que emite las palabras que se hablan ahora escuchará y viceversa.

Hay un elemento que no hemos considerado, ese elemento es el silencio mismo que no siempre es tomado en cuenta, pero que es igual de importante que las palabras que se hablan y las que se oyen. La realidad es que "el escuchar exige silencio",[10] no obstante, este silencio no se vuelve el común denominador en el proceso de escuchar. El silencio es necesario para comprender lo que el otro nos dice mientras nos habla, ya que, una conversación no es posible entre dos personas que hablan al mismo tiempo o dos que guardan silencio.

Cabe aclarar que al "escuchar se problematiza"[11] lo que se comunica, lo que se escucha, se analiza qué nos dicen, inclusive se podría decir que escuchamos entre líneas o mejor dicho entre palabras. Comprendemos el significado del mensaje para así com-

[8] Carlos Lenkersdorf, *B'omak'umal: Tojol ab'al-kastiya. Diccionario tojolabal-español.* Ciudad de México. Carlos Lenkersdorf, 2004, p. XXIV.

[9] C. Lenkersdorf, *Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo*, p. 156.

[10] C. Lenkersdorf, *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales,* p. 107.

[11] *Ibidem.,* p. 12.

plementar al otro que nos habla y, a su vez, para transmitir a otro(s) lo que escuchamos.

Ahora bien, en la tradición tojolabal no se escucha para ser de los pocos que tiene ese conocimiento o información y con eso sentirse superior o más inteligente; este tipo de actitudes no son bien vistas por los tojolabales. La comunidad chiapaneca, como mencioné en el párrafo anterior, escucha para poder transmitirlo a otra(s) persona(s) para compartirlo, para dar lo escuchado como regalo.

En tojolabal existe la palabra *majtan* que puede traducirse al español como regalo. Sin embargo, el significado pragmático en ambas lenguas cambia. Por ejemplo, en español si hacemos un regalo decimos: toma *mi* regalo, como se puede notar el regalo era propiedad de quien lo regaló, es *su* regalo para alguien más. Empero, en tojolabal cambia radicalmente la posesión del regalo:

> No regalamos lo nuestro sino que regalamos lo que ya es del otro, lo que se nos prestó. Mejor dicho, *hacemos pasar de mano en mano lo que ya es de otros*. Por eso, no merecemos que se nos den las gracias. Éstas las debemos a la persona que lo recibe porque nos da la oportunidad de darle lo suyo.[12]

El regalo que da un tojolabal en ningún momento fue suyo, lo tenía era prestado; el regalo siempre fue de otro a quien se lo daría o se lo iba a transmitir. Los tojolabales no tienen propiedad privada, sino que todo le pertenece a todos los que conforman la comunidad –al NOSOTROS. El regalo al pasar de mano en mano, se podría pensar que, también se vuelve un bien comunitario.

En la cita anterior los tojolabales recuperan la noción con la que inicié este ensayo, *pasar de mano en mano*. Me parece muy interesante que surja esta coincidencia. Si bien la acción de pasar de mano en mano proveniente del *tradere* latino no es la misma que la enun-

[12] Carlos Lenkersdorf, *Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo, op. cit.*, p. 178. Las cursivas son mías.

ciada por los tojolabales, ya que provienen de tradiciones y culturas diferentes y por ende la manera de significarlas también lo es.

Hay que comprender que a pesar de que las palabras habladas –*k'umal*– o escritas sean las mismas, no ocurre lo mismo con las palabras escuchadas –'ab'al– pues como mencione al inicio del texto: para oír solamente se necesita comprender los sonidos de las palabras, sus fonemas; sin embargo, para escuchar es necesario comprender lo que significan esas palabras y al mismo tiempo implica entender la tradición en la que se encuentran inmersas. Para comprender las implicaciones entre el pasar de mano en mano del latín y del tojolabal hay que aprender a escuchar.

A decir verdad, considero que ambas concepciones guardan en común un elemento significativo, a saber: la tradición que pasa de mano en mano es aquella que no tiene propietario, sino que es un bien común al que puede acceder todo aquel que quiera ser parte de la tradición. En este sentido la tradición es un bien que solamente se encuentra esperando a aquellas manos y oídos dispuestos a tender las manos para tomarla y escucharla.

Como he tratado de explicar oír y escuchar no es lo mismo, por lo que habría que reflexionar qué es lo que pasa cuándo transmitimos una tradición ¿cómo observamos a quién(es) nos escuchan, como sujetos o como objetos? y ¿cómo transmitimos la tradición de oído en oído o escuchador a escuchador?

La cuestión es que si bien podríamos escuchar la(s) tradición(es) que nos heredan todavía nos falta desarrollar dicha capacidad. Que la tradición se pase de escuchador a escuchador implica que a quien(es) se hereda la tradición preste(n) atención a su interlocutor, a quienes le hablan, implica el esfuerzo o la voluntad para comprender lo que se hereda implica aprender a guardar silencio cuando sea necesario para poder escuchar e implica problematizar lo que se nos dice y ese es un proceso más complicado y profundo que pasar la tradición de oído en oído.

Pasar la tradición de escuchador a escuchador también implica regalar, darle lo suyo a los otros y al mismo tiempo implica darle

las gracias a quién(es) nos escucha(n) porque son esa(s) persona(s) quienes se encuentran problematizando lo que les damos, y más aún, quién(es) en su momento transmitirán la tradición a alguien más mediante las palabras que se hablan *–k'umal–* y las que se oyen –'ab'al.

Cada persona que escucha la tradición se apropia de ésta y al hacerlo reorganiza sus elementos como considera pertinentes e inclusive, puede que, agregue elementos que considera dignos de ser incluidos en la tradición. Es así como la tradición se transforma a partir de cada persona que tiene la voluntad de escuchar y después transmitir la tradición mediante la palabra hablada.

Es importante aclarar que "lo revolucionario no es que haya nuevos ingredientes, sino que la novedad radica en la forma en que los viejos elementos son combinados",[13] esto quiere decir que la transformación de la tradición no se trata solamente de incorporar nuevos elementos, sino que el simple hecho de hacer un reacomodo de los elementos de la tradición implica una transformación, pues, el reacomodo constituye otro modo de concebirla.

Me parece interesante discurrir sobre la tradición a partir de un elemento como es el escuchar debido a que, frecuentemente, cuando reflexionamos sobre ésta lo hacemos en torno al lenguaje escrito o inclusive el oral, pero sin reflexionar sobre qué pasa con aquel que recibe la tradición, aquel que escucha. Por ende, en esta ponencia trate de poner en evidencia ese proceso ayudándome de la tradición tojolabal. Espero que realmente haya logrado escucharla y no solamente oírla.

Como nos han enseñado los tojolabales hay una gran diferencia entre oír y escuchar una tradición. Hacer una u otra acción será lo que definirá la importancia que le asignemos a la(s) tradición(es) que nos intentan heredar nuestros profesores y colegas. La próxima vez que alguno de ellos trate de hacerlo deberías pensar qué papel tomarás, si vas a oírlos o escucharlos. De igual manera, en el mo-

[13] Renato Huarte Cuéllar, *op. cit.,* p. 26.

mento en que seas tú el que tomes la palabra hablada reflexionarás sobre el papel de aquel al que has elegido como receptor de la tradición.

Referencias

HUARTE CUÉLLAR, Renato. "El concepto de 'tradición' en la filosofía de las ciencias sociales y humanas." en *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades.* Ciudad Juárez, vol. 21, núm. 42, 2012.

LENKERSDORF, Carlos. *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales.* Ciudad de México. Plaza y Valdés. 2008.

_______, *B'omak'umal: Tojol ab'al-kastiya. Diccionario tojolabal-español.* Ciudad de México. Carlos Lenkersdorf. 2004.

_______, *Conceptos tojolabales de filosofía y del altermundo.* Ciudad de México. Plaza y Valdés. 2004.

_______, *Filosofar en clave tojolabal.* Ciudad de México. Miguel Ángel Porrúa. 2002.

_______, *La semántica del tojolabal y su cosmovisión*. Ciudad de México. Universidad Nacional Autónoma de México. 2006.

Sobre la necesidad de un juramento pedagógico

Pólux Alfredo García Cerda*

Proemio

Previo a la invitación que nos insta, y debido a la complejidad de tal empresa, me encomiendo al consejo de Quirón para que guíe las palabras que he de compartir a continuación. Al pedagogo del inmortal Aquiles le suplico nos libre de algunos pedagogos y sus discursos encadenados al mundo de la necesidad, y ruego que nos traiga la virtud, tal y como lo hizo en los tiempos de esclavitud donde nuestros ancestros se encargaban de la formación moral del ciudadano griego.[1] Ahora bien, en el presente texto expondré porqué es ineludible la elaboración de un testimonio deontológico común al gremio de pedagogos, en este caso, del Colegio de Pedagogía (FFYL-UNAM). Un juramento de tal tipo debe librar una contradicción entre su razón y su sinrazón de ser, es decir, lo necesario de tal texto debe fundarse en un filosofar abierto y riguroso donde se prime la unidad y diversidad de concepciones de vida y profesión del pedagogo desde un plano de análisis basado en dos supuestos: 1) La heterogeneidad de estilos de vida pedagógica se mantiene saludable a partir de "criterios morales razonables, críticos, propios e independientes", los cuales le permiten al pedagogo desarrollar "hábitos y actitudes morales individuales y colectivas de solidaridad,

* Pólux García Cerda es licenciado y maestro en pedagogía por la UNAM. Se encuentra desarrollando una tesis en torno al pensamiento de Enrique Moreno y de los Arcos dentro del Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM. Es profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y miembro del Seminario de Filosofía de la Educación desde 2013. Correo electrónico: miec_necutic@gmail.com

[1] Enrique Moreno y de los Arcos, "Sobre el vocablo pedagogía" en *Paedagogium*, México, No. 11. 2002. p. 8.

cuidado y respeto".[2] En concordancia, 2) un juramento pedagógico, según tal perspectiva, tendría por principio un relativismo moral moderado donde cada estudiante, docente o investigador del Colegio de Pedagogía desarrolle el máximo de sus facultades y obligaciones desde "un contexto que demanda posibilidades de convivencia respetuosa y solidaria con proyectos diferentes de vida valiosa".[3] Al igual que el juramento hipocrático, el juramento se caracteriza por ser un texto que simboliza el *ethos*[4] de cierto profesionista y le recuerda el valor de las relaciones humanas y la función social que ha de cumplir. El surgimiento de versiones actualizadas del juramento hipocrático muestra que su elaboración y traducción no es producto del azar sino de la reflexión pro-gremial: incluso su traducción a un vocabulario moderno exige conocimiento profundo del lenguaje e historia de la profesión, del deber y las ideas que le pertenecen a un colectivo determinado. En cuanto a la historia de las ideas pedagógicas,[5] siendo la *promesa* un horizonte de comprensión poco estudiado, concebiremos al juramento como posibilidad simbolizante de una conciencia profesional históricamente situada. La problematización se realizará en tres momentos: 1) *Situación histórica del juramento en torno a la crisis de la pedagogía*: ¿cuál es el sentido de una promesa pro gremio?; 2) *Análisis desde la construcción del lenguaje pedagógico*: ¿cuáles son sus límites de diseño? ¿Debe regular o reseñar elementos del *ethos*?; y 3) *Replanteamiento del juramento como "itinerario de pérdidas"*: ¿cómo concebir el deber social y valores del pedagogo hoy? Nuestro objetivo se habrá cumplido si

[2] *Cfr.* Ana María Salmerón, *La pedagogía de la virtud*. México, UNAM. 2004. p. 2.

[3] *Cfr. Idem*.

[4] Se entiende por *ethos* al "conjunto de facultades y obligaciones que tiene el individuo en virtud de la profesión que ejerce en la sociedad". Francisco Larroyo, *Los principios de la ética social*, p. 295.

[5] E. Moreno y de los Arcos, "Presentación", en Héctor Díaz Zermeño, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*. p. 10.

estas líneas abren camino a futuros proyectos de investigación que acrecienten y renueven nuestra cultura pedagógica.

La cuestión

En el principio era el engaño. El 16 de mayo de 2014 Claudio X. González, presidente de *Mexicanos Primero*, dio una conferencia intitulada *Sólo la educación de calidad cambia a México*. En ella daba cuenta de cómo han sido "los primeros pasos de la transformación del sistema educativo nacional" y sostenía que la mejor vía para continuar la obra era "obligar el cambio".[6] El *Nuevo modelo educativo 2017* ha tenido tanta influencia suya que incluso el ideal formativo implícito en sus documentos pilares coincide con su perfil empresarial y filantrópico. Los actos políticos como el anterior convencen día con día a cada pedagogo de convertirse en "un operario anónimo, obligado a incrementar su rendimiento según especificaciones de alto rendimiento y criterio informático".[7] Los que siguen al empresario-educador confirman el diagnóstico: los pedagogos quedan *mudos*, dejando que autoridades educativas sean hagan pasar por autoridades pedagógicas. Pero la mudez, producto de tal engaño, tiene como antesala la traición: hemos olvidado hablar la lengua de quienes descendemos. La habituada traición a los clásicos nos impide recurrir a ideas que nos ayudarían a comprender las injusticias educativas y el orden social establecido: ¿Quiénes son esos ancestros que aún son modelo de un *bien decir*? Quirón, Platón, Plutarco, Quintiliano, Clemente de Alejandría, Vives, Bacon, Comenio, Pestalozzi, Kant, Herbart, Flores, Ruiz… y un largo etcétera. Ante ellos *no tenemos palabra*,

[6] 01:22-3:38 de la Conferencia "Sólo la educación de calidad cambia a México", [En línea] por Claudio X. González. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ecA3by5FYkc>. [Consulta: 10 de enero, 2017.]

[7] José Alfredo Torres, *Educación por competencias, ¿lo idóneo?,* México. Torres editores. 2010. p. 52.

sus ideas las dejamos en desuso o solemos declararlas obsoletas. Optamos por las palabras de los educadores-empresarios y su retórica "pedagógica". No obstante, para oponernos a la injuria nos faltan símbolos vitalizados por una lengua vehicular óptima para la transmisión de semejantes inquietudes.[8] Las ideas pedagógicas no pueden comunicarse si entre los mismos pedagogos impera la

incomprensión. El estado de nuestro lenguaje (signo del patológico estado de los estudios pedagógicos) nos reúne para deliberar un asunto: ¿cultivar las ideas clásicas de la pedagogía o convencerse de que *Sólo la educación de calidad cambia a México*? ¿Hemos de prometer fidelidad profesional hasta que las competencias nos separen?

Miles de años han transcurrido desde que el centauro fronético formaba a Aquiles en el arte de elaborar discursos y guerrear. La legitimidad de nuestro linaje no es mero ornato: somos parte de un cuerpo colegiado que estudia el fenómeno educativo gracias a un vocablo que ha reunido personalidades diversas con un compromiso cultural ineludible. Todos compartimos en común símbolos, hábitos y secretos que se transmiten de boca en boca y de libro de libro, y que son reflejo de lo que vamos siendo en el tiempo de nuestra formación. La defensa de un estilo de vida que podríamos llamar *pedagógico* ha de buscar acuciosamente la dignidad de solventar nuestras más inmediatas necesidades sin desatender los problemas culturales próximos. Pero, en estos días presenciamos el menosprecio de nuestros secretos profesionales ante políticos que desconocen nuestro *ethos*. Considerar ello como una provocación exige de nuestra parte reflexionar cómo se valoran tales secretos paralelamente a la vitalización de la unidad gremial. Su significación unitaria en un conjunto de profesionistas (gremio),[9] se concreta en complejos procesos de identificación y reconocimiento social donde la configuración ética del pedago-

[8] E. Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 25.
[9] E. Moreno y de los Arcos, *Hacia una teoría pedagógica,* p. 43 y ss.

go como profesionista puede mejorarse si existen condiciones adecuadas. La urgencia de mejorar la formación pedagógica puede equipararse a la urgencia de una reflexión profunda sobre algún mecanismo deontológico[10] que funja como una *conciencia profesional*.

Cuando se efectúa el simbólico acto de la obtención de grado solemos *protestar* por la disciplina, por la universidad que nos formó y por la sociedad que exige la observancia de nuestra palabra. Ahora bien, ¿qué relación tiene tal texto con nuestro *ethos*? ¿Puede considerarse como un juramento pedagógico en estricto sentido? Con la madurez de nuestra disciplina cuestionamos toda aspiración a un código deontológico transhistórico, es decir, un discurso que diera cuenta de lo que todo pedagogo debe realizar en cualquier momento social, que homogeneice su práctica y sus saberes. Si bien, es sano dudar de la tradición pedagógica y las ideas clásicas, la duda desmesurada no erradica los vicios que nos llevan a la auto-aniquilación. Es intolerable la traición a nuestros clásicos que se condensa en desamor a la profesión: "Nunca será (…) demasiado larga la vida de nuestros hombres de ciencia y letras. Al truncarse la suya, nuestra propia vida individual y colectiva se ve por fuerza acortada".[11] Metafóricamente, la traición a nuestros clásicos conlleva a olvidarlos, y al morir sus ideas se muere también una parte de nuestro gremio. Nos falta simbolizar una promesa sensata. Ante la exigencia de conocimiento histórico al respecto, indaguemos en el pasado del Colegio de Pedagogía y busquemos señales que permitan situar lo anterior. En el siglo XIX, aquel que viera nacer a nuestra disciplina en México y en el mundo, ¿cuál era la incidencia social del pedagogo y cuál era el peso de la voz que signaba su obrar en nuestro país?:

[10] Concebimos la *deontología* como "el estudio de los deberes y derechos de los hombres como profesionales." Francisco Larroyo, *Los principios de la ética social,* México. Porrúa. 1981. p. 296.

[11] E. Moreno y de los Arcos, *Principios de pedagogía asistemática*, p. 139.

> *¡O témpora! ¡o mores!* Allá en nuestras mocedades, los que tuvimos un abuelo o abuela en cuyas venas circulaba la sangre del Cid Campeador o de don Pelayo, oíamos de vez en cuando los nombres sonoros de: el *pedagogo,* el *maestro*, el *maestro de escuela,* y muy frecuentemente el *escuelero*, nombre que nos serbia [*sic*] de coco al salir de los labios del portero socarrón o de la recamarera indígena. Más de una vez oímos también aquella blasfemia filantrópica que ajaba la noble profesión de primeras letras, y nos estremecíamos de niños al considerar que la necesidad de completar la obra del Creador nos haría caer bajo la férula de un hombre caribe, que fue capaz de hacer la *¡última droga que se le hace al diablo...!* ¡Cáspita*!* […] Y luego, saque usted en limpio que el susodicho hombre está compuesto […] de disciplinas, palmetas, cepos, calabozos y orejas de burro, ¡para coronar la noble frente de la obra más perfecta de la creación! Pues así ni más ni menos era como se nos representaba al *pedagogo.*[12]

He aquí la decrépita silueta de un ser que empeñaba su palabra al mismísimo belcebú. En efecto, el "escuelero" no fue menos señalado durante el porfiriato por figuras geniales como Antonio Caso, quien al ver a los primeros pedagogos (a la sazón, equivalentes a maestros de escuela o normalistas), la lividez social y el desahucio moral desembocaba en horror generalizado pues la formación pedagógica estaba más próxima a ser una ilusión:

> Desde que […] hube de pasar por la llamada enseñanza secundaria, cobré un santo horror hacia la pedagogía, presuntuosa ciencia de crear maestros. Saber o ciencia que sólo tendría importancia si se obligara a los que por pedagogos se tienen, a leer por sí mismos, y no en miserables epitomes, unos cuantos libros clásicos de educación filosófica que los que merecen ser leídos: los *Diálogos* de Platón, que ningún profesor de moral lee; los *Ensayos* de Montaigne, que

[12] José María Rivera, "El maestro de escuela. Confesiones de un pedagogo" en Hilarión Frías y Soto. *et al., Los mexicanos pintados por sí mismos*, México. M. A. Porrúa. 2013, p. 390.

> me cuesta mucho trabajo pensar que hayan sido leídos por los profesores normales; El *Emilio* de Rousseau, la *Pedagogía* de Herbart, el *Ensayo* de Spencer, los maravillosos libros de Ellen Key.[13]

La severidad del relato nos pone a pensar qué tanto de la traición aludida sigue en pie. Más allá de la obstinación de algunos por retener el "prestigio intelectual" de sus palabras[14] tenemos varias deudas con ideas de Barreda, Díaz Covarrubias, Flores, Ruiz y demás cófrades que soñaban con un cuerpo formal de profesionales capacitados en la *ciencia* y el *método* para encarar el rezago educativo. De la traición a ellos nos hemos de librar con el mismo cuidado que nuestro Samuel Ramos procedía cuando levantaba sus plegarias al cielo de la cultura nacional diciendo: "Del siglo XIX líbranos señor".[15] En tanto, el estudio profesional de la educación, que nació bajo el signo del equívoco, la poca claridad de ideas y el hambre de amor pedagógico, se enfrentó a los detractores de la Escuela de Altos Estudios, pues la veían como un símbolo del viejo régimen.[16] Después de 1917, el proyecto educativo organizado por el partido que institucionalizó el movimiento revolucionario exigía otro horizonte, al cual Ramos exigía reconocerle y expurgarle el *sentimiento de inferioridad*. Tal obra era incierta: "Sin duda que no es fácil establecer en detalle los métodos apropiados a ese fin. Éste es un asunto técnico de la competencia de los pedagogos bien preparados que sean al mismo tiempo buenos psicólogos. Es indispensable que el maestro mexicano sea un poco

[13] Antonio Caso, *Antología filosófica*, México. UNAM. 1957, p. 154.

[14] *Cfr*. Ángel Díaz Barriga, "El prestigio de las palabras", en Ángel Díaz Barriga, *et al.*, *El Discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*. México. Dilema. 1989. p. 28.

[15] Samuel Ramos, *Obras completas*. *Hipótesis*. *El perfil del hombre y la cultura en México. Más allá de la moral de Kant. Apéndice*, Tomo I, 2ª. ed. México. UNAM. 1990, p. 3.

[16] Patricia Ducoing, *La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954,* México. UNAM. 1990. pp. 94-140.

experto en la 'cura de almas'".[17] La falta de lo que Ramos llamaba *orientadores sistemáticos de la educación*, aunada a la urgente defensa de la cultura nacional, sirvió en buena medida para que Francisco Larroyo coronara una obra ya cultivada por sus maestros: Caso, Ramos y, desde luego, Ezequiel Chávez. 1955 es el año en que nuestro Colegio operó como una idea más que viable. Había terminado una fase de defensa que Larroyo emprendió contra los que, de un modo u otro, seguían viendo al pedagogo como "escuelero" o "acomplejado". Los ecos de aquellos adjetivos nos ponen a pensar cómo debemos mejorar los estudios pedagógicos. Si su crisis está vinculada a nuestra inmunidad por mejorar la investigación de nuestro vocabulario y actuar en el tiempo,[18] nuestras ideas pervivirán si se aminoran poco a poco los vicios de formación. Empero, nos sigue caracterizando una voz enclenque cuando se habla de unidad gremial. Acudamos, pues, al consejo de Hesíodo:

> Pues esta ley impuso a los hombres el Cronión: a los peces, fieras y aves voladoras, comerse los unos a los otros, ya que no existe justicia entre ellos, a los hombres, en cambio, les dio la justicia que es mucho mejor. Y así, si alguien quiere proclamar lo justo a conciencia, a él le concede prosperidad Zeus de amplia mirada; mas el que con sus testimonios perjura voluntariamente y con ultraje de la justicia causa algún daño irreparable, de éste queda luego una estirpe cada vez más oscura, en tanto que se hace mejor la descendencia del varón de recto juramento.[19]

La injuria tiene una vía ancha y autodestructiva por la cual han desfilado muchos de nuestros miembros. Siendo así, ¿a quiénes hemos de jurar para no llegar a tan embarazosa situación? Abramos nuestros sentidos a nuestra voz pitagórica interna: "1. Honra primeramente a los dioses inmortales, según están establecidos y ordena-

[17] S. Ramos, *op. cit.*, p. 158.

[18] E. Moreno y de los Arcos, "La crisis de la pedagogía", en *Paedagogium*, p. 4.

[19] Hesíodo, *Los trabajos y los días*, I, 282.

dos por la ley. Respeta el juramento con toda suerte de religión. Honra después a los genios de bondad y luz".[20] La pregunta se replantea: ¿quiénes serían nuestros *dioses inmortales*, esas entidades a las que acudiríamos cuando todo estuviera perdido? Si el juramento tiene ante todo una gran carga simbólica, y su finalidad se dirigiría a "expresar por medio de algo corpóreo y vivible, el significado de lo incorpóreo e invisible",[21] entonces, ¿a qué debemos ligarlo, a la vanagloria o a la prudencia? La abundancia de pedagogos que reproducimos, consciente o inconscientemente, nuestros vicios de formación exige que seamos capaces de moderarnos con la esperanza, a sabiendas de que "No hay vicio que cubra de vergüenza tanto al hombre como encontrarle de falso y pérfido".[22] Pero, ¿a qué virtudes aspiraríamos si fuéramos capaces de tributar fidelidad? ¿Qué tipo de diálogo debe exhortar tal juramento, el basado en la sensatez de inquietudes o el de la pedantería de los *idola* de nuestro *ethos*? Ahora bien, ¿cuál sería el espíritu de nuestro juramento? ¿Próximo al bolero famoso de Benito de Jesús o, más bien, próximo al protocolo y la etiqueta de algún ritual de iniciación? Aunque la canción *Nuestro juramento* tiene una intencionalidad y contexto tangenciales a las del presente texto, rescatamos de ella un par de líneas que considero significativas: "Yo sufro lo indecible si tú entristeces / No quiero que la duda te haga llorar / Hemos jurado amarnos hasta la muerte / Y si los muertos aman, después de muertos amarnos más". Hoy en día, ¿quién jura amor eterno, incondicional y, por si fuera poco, más allá de la muerte? Aunque esto pareciera pertenecer a la bohemia y no a la deontología, ¿dónde queda *el amor a la profesión*[23] el cual es (o al menos debería ser) propor-

[20] José Vasconcelos, *Pitágoras. Una teoría del ritmo,* México. Trillas. 2012. p. 27.

[21] A. Caso, *La existencia como economía, como desinterés y como caridad*, México. UNAM/IPN. 1987, pp. 86-87.

[22] Francis Bacon, *Escritos pedagógicos*, México. UNAM. 1986, p. 117.

[23] "Los deberes profesionales son maneras concretas […] de realizar los valores de la veracidad, de la valentía, de la templanza, de la justicia, de la lealtad y demás virtudes. […] La profesión en general es un conjunto de habilidades adqui-

cional al amor propio, a nuestra pareja, amigos, familia, y, en suma, a la comunidad de la que somos partícipes? La promesa interpela nuestra voluntad para autorrealizarnos:

> Cumpliendo la promesa, [el ser humano] no sólo rescata mediante una realización verdadera lo que había anticipado como promesa en un momento anterior, sino que simultáneamente se transforma a sí mismo, se eleva por encima de su existencia "natural" sujeta al cambio de sus sentimientos y obligaciones, y se convierte en una persona moral. Adquiere identidad en sentido riguroso, y viceversa, pierde ese ser él mismo y se hunde en la vaguedad de una existencia desvalida cuando traiciona sus promesas. […] Es ésta la forma última y más elevada en que tiene lugar la autorrealización del hombre a través del lenguaje.[24]

Desde el inicio de las ideas pedagógicas, el *amor pedagógico* se ha considerado como fuerza vital que concibe en la prudencia su encauzamiento en el mundo de la necesidad y la contingencia. ¿La prudencia, entendida como "el modo de realizar con oportunidad y tino las propensiones",[25] le es inherente a una *promesa*, como lo es las virtudes a la formación pedagógica? En el equilibrio del *ethos* se halla lo fidedigno de su tensión y no la indulgencia de quien "sonríe frente a las faltas del educando [y] quien tolera sus maldades y caprichos".[26] De ser así, nos enfrentamos con una moralidad actual incómoda donde algunos optan por un amor equívoco y disoluto.

> Para el auténtico amor, la fidelidad resulta tan natural que formularla deviene un contrasentido. Es una necesidad de la propia abundancia. Faltar a ella es simplemente monstruoso o aun inconcebible. Y

---

ridas mediante determinado aprendizaje y al servicio de una actividad económica destinada a asegurar y mantener la vida humana". F. Larroyo, *Los principios de la ética social,* p. 296.

[24] Otto Bollnow, *Lenguaje y educación*, Buenos Aires. Sur. 1974. p. 204.

[25] Luis E. Ruiz, *Tratado elemental de pedagogía*, México. UNAM. 1986. p. 63.

[26] F. Larroyo, *Vida y profesión del pedagogo*. México. UNAM, 1959. p. 43.

> la infidelidad llega a ser, en toda su significación, el pecado contra la naturaleza –contra la propia naturaleza–, el pecado contra el espíritu, el único irreparable que no admite perdón… Incurrir en él es la forma más grave de suicidio, el aniquilamiento del propio ser.[27]

Los vicios de nuestro gremio no justifican en nada que nos formemos de él expectativas incumplibles de una infidelidad a nuestros clásicos. En ulterior instancia, es *nuestro* gremio y más ayuda la esperanza que la traición desproporcionada, que es, indudablemente, el ardid de una profesión hoy muda, hoy sin palabra.

Conclusiones

Frente a la traición a los clásicos no pasamos por alto que un tipo de traición es habitual y válida en la constitución de una tradición como la nuestra: siempre que se estudian y retoman a los clásicos, sus ideas son, en efecto, ajenas a los problemas que nos llevaron a buscarlas. Tal traición, que podríamos catalogar como inintencionada, no aspira a falsear el testimonio de los antiguos sino a tributar humildad y respeto a quien dio su vida por comprender los gajes del oficio. Un juramento en honor a nuestros clásicos anhela alcanzar el espíritu que ha movido a un ancestro pedagógico a pensar de tal o cual forma. Sólo así es válido tartamudear ideas y pronunciarlas con nuestros propios medios, con la condición de que la traición a los clásicos no infunda la división del gremio, el relativismo moral exacerbado y la molicie con palabras excesivas. Un juramento pedagógico debe ser *vehículo de la idea y el sentimiento* y no de la *retórica manifestación carente de sentido*.[28] Cuando la duda es metódica y sensata, enriquece una tradición. Cuando la duda es pretenciosa y desproporcionada, fomenta una traición que cunde en la

[27] Joaquín Xirau, *Obra selecta*, t. I, México. El Colegio Nacional. 2001. p. 247.

[28] Antonio Caso, *op. cit.*, p. 89.

sinrazón de la profesión. El libertinaje impide cualificar nuestros hábitos porque prometer la mentira es habituarse al engaño y al cinismo exacerbado. Es por eso que la promesa de estudiar a los clásicos hace suya la traición que encuentra su razón de ser en el crisol de la honestidad y se aparta de la traición que encuentra su sinrazón al devaluar las ideas clásicas en la insignificancia de la división gremial. Ahora bien, ¿la promesa permitirá resguardar y escribir una historia de amor, de amor pedagógico, que compagina el estudio de los clásicos y la exigencia de actualizar sus ideas para clarificar los problemas educativos de hoy? Eso depende de quién promete y tiene la voluntad de salvar su palabra de las sombras que invaden su formación. De allí, lo necesario que nuestro amor pedagógico supere nuestra *falta de palabra.* Sólo viviendo la tensión limítrofe entre una aspiración unitaria gremial y su riguroso cuidado con imperativos morales ejemplares, será posible profesar un amor pedagógico por el cual seamos dignos de jurar. El juramento basado en una perspectiva de virtudes encuentra su razón de ser en la palabra empeñada ante aquello que más apreciamos, ante aquello que no nos abandona cuando las cosas no pueden ir peor, ante el escenario presente de la formación pedagógica, la decisión colectiva determinará cuándo es lícito prometer públicamente entre el camino llano del pseudoprofesionista y el angosto del profesionista, cuándo habremos de ser *oradores de discursos y hacedores de trabajos*,[29] cuándo habremos elegido el sendero *largo y empinado* que exige la virtud,[30] cuándo la Universidad se enorgullecerá en decir que ha formado un pedagogo virtuoso y se ha librado de la mano de aquellos que viven de la falsedad y "cuya diestra es diestra de mentira":[31] ¿hasta cuándo prometeremos ante nuestra máxima casa de estudios, la sociedad entera y a nosotros mismos de que todavía podemos ser *pedagogos verdaderos*?

[29] Homero, *La Ilíada*, IX, 443.

[30] Hesíodo, *op. cit.,* I, 291.

[31] Salmos, 144:11.

Referencias



BACON, Francis. *Escritos pedagógicos.* México. UNAM. 1986.

BOLLNOW, Otto. *Lenguaje y educación.* Buenos Aires. Sur. 1974.

CASO, Antonio. *Antología filosófica.* México. UNAM. 1957.

_______, *La existencia como economía, como desinterés y como caridad.* México. UNAM/IPN. 1987.

DÍAZ BARRIGA, Ángel, *et al.*, *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectiva.* México. Dilema. 1989.

DUCOING, Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México. 1881-1954.* México. UNAM. 1990.

FRÍAS Y SOTO, Hilarión, *et al.*, *Los mexicanos pintados por sí mismos.* México. M. A. Porrúa. 2013.

GONZÁLEZ, Claudio X. Conferencia: "Sólo la educación de calidad cambia a México", [En línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ecA3by5FYkc>. [Consulta: 10 de enero, 2017.]

HESÍODO. *Los trabajos y los días.* Madrid. Gredos. 2000.

HOMERO. *La Ilíada.* México. UNAM. 2012.

LARROYO, Francisco. *Los principios de la ética social.* México. Porrúa. 1981.

_______, *Vida y profesión del pedagogo.* México. UNAM. 1959.

La Santa Biblia. Reina Valera 1960. Estados Unidos. Holfman Publishing. 2006.

MORENO Y DE LOS ARCOS, Enrique. "La crisis de la pedagogía", en *Paedagogium*, México, no. 11. 2002.

_______, *Principios de pedagogía asistemática.* México. UNAM. 1991.

_______, "Presentación", en Díaz Zermeño, Héctor. *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato*. México. UNAM. 1994.

RAMOS, Samuel. *Obras completas*. *Hipótesis*. *El perfil del hombre y la cultura en México. Más allá de la moral de Kant. Apéndice.* Tomo I. 2ª. ed. México. UNAM. 1990.

RUIZ, Luis E. *Tratado elemental de pedagogía.* México. UNAM. 1986.

SALMERÓN, Ana María. *La pedagogía de la virtud*. México. UNAM. 2004.

TORRES, José Alfredo. *Educación por competencias, ¿lo idóneo?* México. Torres editores. 2010.

VASCONCELOS, José. *Pitágoras. Una teoría del ritmo.* México. Trillas. 2012.

XIRAU, Joaquín. *Obra selecta.* Tomo I. México. El Colegio Nacional. 2001.

La enseñanza normal: discurso filosófico-pedagógico, proyecto político-educativo

NORMA GABRIELA CORTÉS RONQUILLO*

Los sentidos y procesos humanos y culturales, así como los modos discursivos y de expresión manifestados en la filosofía de cada realidad, responden a contextos y circunstancias, es decir, la filosofía es histórica. Por ello, pensar y conocer una filosofía en concreto requiere situarla según sus condiciones históricas, sociales y culturales, así como a los actores sociales que las construyen. En este sentido, María del Carmen Rovira nos dice que "lejos de interpretar el pensamiento filosófico de los autores como meros esquemas de ideas abstractas y descontextualizadas, muestran la raigambre social, política y cultural de sus obras".[1]

De acuerdo con lo anterior, la(s) filosofía(s) mexicana(s) tiene(n) sus propias particularidades y formas de manifestación, correspondidas con coordenadas sociales, políticas, culturales e ideológicas propias del pensamiento y la historia de México; tal es el caso de la filosofía mexicana generada durante el proceso de formación de la nación del México independiente. Al respecto, Ambrosio Velasco señala que

> […] el pensamiento filosófico [mexicano] se desarrolla en relación estrecha con la problemática social, política y cultural del momento, y busca no sólo comprender esa realidad, sino también intervenir en ella. Por ello, con toda razón, Carmen Rovira destaca la relación política, ética y educativa del pensamiento político

* Norma Gabriela Cortés Ronquillo es pasante de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y ayudante de profesor de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Correo electrónico: ngaby_0711@hotmail.com

[1] María del Carmen Rovira Gaspar, *Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas en México. Siglo XIX y principios del siglo XX*, p. 12.

mexicano. En este sentido, coincide con José Gaos, quien considera que la filosofía hispanoamericana, lejos de reducirse a sistemas teóricos, como en el caso de la filosofía alemana, se caracteriza por ser ensayística, literaria, política y pedagógica.[2]

Dadas las características de esta filosofía, es posible inscribir a la prensa pedagógica como parte del quehacer filosófico del momento señalado (siglo XIX e inicios del siglo XX) "en una época en que la palabra escrita en revistas y periódicos especializados fue el medio a través del cual se divulgaban las artes, las ciencias, la moralidad y las buenas costumbres propias de la civilización occidental.[3]

Sobre el discurso educativo y su relación con la prensa pedagógica, Juan Pedro Galván Gómez expresa:

> El discurso educativo de este tipo de prensa se conforma como el elemento que sustentó y difundió la naciente práctica pedagógica, iniciada a partir de la acción legislativa del poder público a su vez generada por el debate de los filósofos (maestros, políticos, periodistas y todos los interesados en el tema), en torno de la estructuración de un sistema educativo. Para dicho objeto, resultaba vital que el maestro se formara dentro de una metodología pedagógica acorde a la concepción educativa que se tenía para entonces en los países más desarrollados y con ello se convirtiera en el agente multiplicador de la nueva disciplina.[4]

La reflexión pedagógica también surge como una necesidad que diera respuesta a las urgencias educativas y políticas de la época. Pues la educación sentaría tanto las bases ideológicas como las prácticas culturales impulsadas por los maestros para la formación de los ciudadanos de la emergente nación moderna mexicana.

[2] Ambrosio Velasco *apud ibidem*., p. 12.

[3] Modesto Lujano Castillo *apud* María Esther Aguirre Lora (comp.), *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura,* p. 141.

[4] Juan Pedro Galván Gómez, "Testimonio de un saber sobre la educación: tres periódicos pedagógicos decimonónicos", p. 65.

Ejemplo de ello, es el siguiente fragmento que en 1904 se escribió en las líneas de la revista *El magisterio nacional* dirigida por el maestro Julio Hernández:

> Nuestro periódico aspira a ser un órgano nacional para todos los maestros de escuela, sin distinción de clases y categorías... todo el que ejerce el profesorado es considerado como miembro del Magisterio Nacional... busca con la difusión e intercambio de ideas contribuir al profesorado y adelanto de la Escuela Mexicana... nuestro insignificante y modesto periódico los invita a todos sin excepción a una íntima comunicación intelectual.[5]

Asimismo, con semejantes intencionalidades el maestro Manuel Cervantes Imaz (1874), afirmó que: "La necesidad de una gran reforma en la instrucción primaria nos trae al terreno de la prensa, donde podremos buscar con ahínco y buena fe el remedio de aquellos males que tanto nos han hecho padecer".[6]

Este es el marco de ideas filosófico-político-educativas mexicanas que acompañaron el periodo conocido como *Porfiriato,* contexto en el que surgieron las escuelas normales de la Ciudad de México; instituciones que fortalecerían el proyecto de desarrollo y modernización del país.

Así las cosas, cabe señalar las relaciones existentes entre las escuelas normales de la Ciudad de México y otros estados del país, las publicaciones periódicas, y los intelectuales redactores de estas obras. Al respecto, Irma Leticia Moreno señala:

> Un papel central en esta obra difusora lo tuvieron las nacientes escuelas normales, ellas fueron no sólo semillero de nuevos profesores sino espacios académicos que irradiaron la Pedagogía moderna. Los profesores normalistas y los estudiantes constituyeron el principal

[5] *El magisterio Nacional*, t. I, núm. I, p. 5-6 *apud* Irma Leticia Moreno Gutiérrez, *op. cit.*

[6] J. P. Galván Gómez, *op. cit.*, p. 65.

> cuerpo de redactores de revistas como: *México intelectual* (Ver.), *Boletín de instrucción primaria y normal* (Oax.), *La enseñanza primaria* (Méx.), *La enseñanza normal* (Méx.), entre otras.[7]

Como se ha mencionado, *La Enseñanza Normal* (1904-1909) fue una de las tantas publicaciones periódicas generadas durante el régimen porfirista. Revista fundada y dirigida en su primera etapa por Alberto Correa, responsable de la Dirección General de Enseñanza Normal, en 1904, al sustituir a Rébsamen tras su fallecimiento. En su segunda época, la revista fue dirigida por Leopoldo Kiel, destacado discípulo de Rébsamen en Jalapa, escritor de otros textos educativos, y nombrado asesor técnico "en las tareas tendientes a emprender la renovación y reorganización de la Escuela Normal"[8] cuando su maestro fue nombrado Director General de Enseñanza Normal.

> Correa y Kiel formaron parte de la red de pedagogos que asumieron el compromiso de impulsar la educación básica y buscar el reconocimiento del magisterio de este nivel educativo, y a la vez, asumiendo el compromiso de propiciar un cambio de mentalidad hacia prácticas educativas acordes a las nuevas ideas pedagógicas [...].[9]

La Enseñanza Normal fue parte de todo un esfuerzo y planeación educativa para la difusión de los saberes pedagógicos necesarios para dar cuerpo a un proyecto ético-político acorde con la institucionalización de la educación y el Estado moderno. En este tenor, Ezequiel A. Chávez señaló lo siguiente sobre la institución nacional:

> Es la institución nacional que tiene por objeto "preparar a todos los individuos para la vida completa; instruirlos y educarlos, crear en

[7] I. L. Moreno Gutiérrez, *op. cit.*

[8] M. Lujano Castillo, *op. cit.,* p. 147.

[9] *Ibidem.,* p. 146.

> ellos los hábitos que tiendan a su desenvolvimiento físico, intelectual y moral, desarrollar todas sus actividades siguiendo un riguroso orden jerárquico desde aquella que nos enseña los conocimientos para la conservación directa del individuo, la que nos guía para educar y disciplinar la familia, la que nos asegura el mantenimiento del orden social y político, hasta la que se dirige por último a la cultura de nuestros sentimientos" [*sic*].[10]

Por lo anterior, las ideas expresadas en tal periódico quincenal, estaban cargados de contenido político desde la perspectiva del poder y las élites intelectuales que lo cobijaban. Publicaciones periódicas como *La Enseñanza Normal* fungían como

> vocero oficial de los acuerdos y proyectos educativos, así como de los planteamientos pedagógicos que en él se destacaban […] se perfila como continuadora de aquella función principal de las primeras publicaciones impresas que aparecieron en México a mediados del siglo XIX, cuyo propósito era coadyuvar a la consolidación de la modernización del país a través de hacer llegar a los educadores del país los planteamientos pedagógicos y científicos provenientes del mundo ilustrado que desde hacía tiempo eran letra común en los países europeos avanzados.[11]

Los escritores de los artículos que figuraban en esta publicación eran intelectuales que reflexionaban acerca de la realidad política, educativa, económica y social sobre el país, así como sobre el escenario educativo en los países modernos europeos y los Estados Unidos de América, con objeto de crear las condiciones educativas necesarias que permitirían alcanzar el progreso en México. De tal manera, que el gobierno de la República comisionó a docentes para realizar estancias, estudios o investigaciones en los países señalados, y conocer tanto sus sistemas educativos como identificar "aquellos

[10] I. L. Moreno Gutiérrez, *op. cit.*

[11] M. Lujano Castillo, *op. cit.*, p. 146.

principios pedagógicos novedosos que bien pudieran ser igualmente aplicados en las escuelas mexicanas y mejorar sus enseñanza".[12] En este sentido, una de las secciones de esta revista consistía en publicar informes o artículos de los trabajos realizados por los docentes que practicaban dichas "misiones pedagógicas", con el objetivo de posibilitar el conocimiento de los mundos educativos

y culturales "avanzados" y novedosos a los maestros que no tenían la opción de salir del país. Con lo cual se aprecia la marcada tendencia a seguir los modelos de las sociedades industriales. Para ilustrar el objetivo de dichas prácticas, aquí las palabras que, en 1906, el maestro Correa expresó: "Todavía no podemos decir a nuestros jóvenes que emigran a los grandes centros de la cultura humana: id y enseñad. Sólo podemos decirles: Id y aprended. Ese es el secreto de nuestro porvenir, del porvenir de la patria".[13]

La Enseñanza Normal tenía secciones como "Instrucción pública" que incluía las normas, los reglamentos, las leyes en materia educativa, los programas de estudio que regirían los cursos, el material educativo a utilizar, así como noticias, acuerdos o disposiciones oficiales consideradas importantes para la vida escolar, emanados tanto de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública como de la Dirección General de Enseñanza Normal, "además incluían los argumentos que a favor de las mismas disposiciones emitían los colaboradores de dicho impreso pedagógico".[14]

> [A través de estas publicaciones se permitió a los docentes] conocer tanto las ideas como los planteamientos educativos de la pedagogía moderna como la información necesaria para desarrollar sus actividades docentes de acuerdo con las nuevas disposiciones legales, promoviendo su cumplimiento a través de artículos que explicaban las intenciones de dichas normas y su intención de mejorar la educación del país, y a la vez dando cuenta de las dificultades que,

[12] *Ibidem.,* p. 150.
[13] *Idem.*
[14] *Ibidem.,* p. 152.

> tanto autoridades educativas como docentes, enfrentaban para que dichas disposiciones legales incidieran en el cambio educativo planteado y consiguieran formar parte, lo antes posible, de una nueva cultura escolar.[15]

Como podrá notarse, era necesario insistir en la responsabilidad del docente para actualizarse en los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, lo cual debía ir acompañado del conocimiento de las nuevas leyes educativas para su correcta aplicación. Así, el profesor Pedromo[16] insistió en que "[…] es indispensable preparar convenientemente al cuerpo docente, para que éste pueda y sepa interpretar debidamente las disposiciones legales".[17] Paralelamente otra de las secciones fue la "Sección pedagógica" que incluía "artículos dedicados a la reflexión de tópicos teóricos y prácticos, de la pedagogía, así como diversos aspectos y problemas de la educación";[18] con lo cual se proporcionaban herramientas teóricas y prácticas, así como ejemplos concretos para los docentes, a fin de fortalecer su práctica educativa de acuerdo con los planteamientos de la nueva pedagogía. Ejemplo de ello fue la publicación de un artículo titulado "Diez preceptos para los maestros" que establecía las nuevas conductas, actitudes, gestos corporales, lenguaje, y forma del discurso educativo que los docentes debían seguir.[19]

Además de las secciones "Instrucción pública" y "Pedagógica" se encontraban las secciones "Científica", "Notas pedagógicas de revistas extranjeras", "Variedades", "Informes" y "Dirección de Enseñanza Normal", siendo éstas dos últimas suprimidas en la segunda época de la revista.

Dentro de las secciones mencionadas daba importancia a artículos y apartados dedicados a la enseñanza intuitiva, la educación

[15] *Ibidem.,* p. 153.

[16] Profesor de la época, y articulista en la revista *La Enseñanza Normal*.

[17] M. Lujano Castillo, *op. cit.,* p. 154.

[18] *Idem*.

[19] *Cfr*. M. Lujano Castillo, *op. cit.*, p. 155.

objetiva, y la relevancia de las excursiones escolares. Sobre estas últimas se destaca la importancia de la observación y la aplicación de los conocimientos prácticos en una realidad concreta propia del mundo físico; al respecto la maestra Dolores Correa[20] afirmó:

> Observar directamente la naturaleza, entrar sin rodeos en el dominio del arte efectivo para interpretar la ciencia teórica y práctica poniendo en ejercicio todas nuestras facultades […] decidiéndonos a comparar, analizar y comprobar las teorías científicas que exponen, valiéndonos de nuestra propia vista, de nuestro propio tacto; poniendo en actividad nuestra inteligencia para estimar con un criterio propio la experiencia de los demás y hallar de este modo la verdad, y poseerla con firmeza […].[21]

En cuanto a la enseñanza intuitiva, hubo diversos artículos sobre su relevancia como fundamento educativo para las nuevas formas de educar. Uno de estos fue del maestro Manuel Brosio y Cadiani,[22] titulado "No defendáis, dad intuiciones", en el cual expresa: "El procedimiento intuitivo, no sólo conduce a formarse concepto exacto de las cosas y de los fenómenos, sirve también de base al juicio y al razonamiento, y contribuye a dar idea clara de las causalidades de las leyes como lo comprobaremos en otra ocasión".[23]

Uno de los artículos sobre este tema fue escrito por Leopoldo Kiel, a decir, una traducción del primer capítulo de un texto en alemán. Sobre las traducciones cabe señalar que,

> En las traducciones y trascripciones de libros y artículos llama la atención las temáticas que abordan, son los temas que en la escena educativa universal están en boga, y el conocimiento y lectura que

[20] Profesora de la época, formada en la Escuela Normal de la Ciudad de México, poeta, y articulista en la revista *La Enseñanza Normal.*

[21] M. Lujano Castillo, *op. cit.,* p. 158.

[22] Educador, abogado, escritor, periodista y senador.

[23] M. Lujano Castillo, *op. cit.,* p. 161.

> desde las páginas de las revistas nacionales hacían los maestros, los ponía en contacto con esa cultura pedagógica moderna; las traducciones y trascripciones fueron una puerta de acceso a esa cultura. Los temas centrales que se discutían giraban en torno a las lecciones de cosas, que en México, abrió un debate; o era una forma de enseñanza o eran nuevos contenidos escolares.[24]

Otros artículos que figuraban en esta revista trataban sobre herramientas didácticas como el pizarrón mural y el cinematógrafo, como parte de la innovación pedagógica moderna; que a decir del cinematógrafo, se perfilaba como medio eficaz para la educación intelectual, moral y familiar, así como para las escuelas nocturnas.

Así las cosas, con la prensa pedagógica ha sido posible "identificar los indicios de cambio y transformación impulsados por un movimiento intelectual, que aspiraba ir más allá de sólo atender las necesidades educativas básicas e inmediatas de la población".[25]

Por lo dicho, las reflexiones filosóficas proyectadas en estas publicaciones se hacían en relación a la educación y la formación de los mexicanos, en tanto intencionalidades, finalidades y alcances, con objeto de generar transformaciones educativas y dar posibilidad a la creación de un Sistema Educativo Moderno Mexicano, con características aún vigentes.

Finalmente, cabe señalar que:

> la herencia y tradición no está circunscrita solamente en la valoración de los hechos históricos, de los personajes y las consecuencias económicas y políticas en las etapas fundamentales de la integración como país, sino del papel que tiene el pensamiento filosófico en la conformación del proyecto de nación de México y su trascendencia en la evolución ideológica, jurídica, política y cultural del mismo.[26]

[24] I. L. Moreno Gutiérrez, *op. cit*.

[25] M. Lujano Castillo, *op. cit*., p. 143.

[26] M. del C. Rovira, *op. cit.,* p. 15.

Referencias

Galván Gómez, Juan Pedro, "Testimonios de un saber sobre la educación: tres periódicos pedagógicos decimonónicos" en *Revista Mexicana de la Historia de la Educación,* vol. 1, núm.1, México, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (somehide), 2013. Disponible en: <http://www.somehide.org/images/documentos/articulosRevista1/somehide_1_ 3.pdf>. [Consulta: 5 de marzo, 2017.]

Lujano Castillo, Modesto, en Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Lecturas in- apropiadas desde la historia, la educación y la cultura.* México, Estudios, Posgrado en Pedagogía, unam, 2013.

Moreno Gutiérrez, Irma Leticia, *La prensa pedagógica en el siglo xix,* México, unam. Disponible en: <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_23.htm>. [Consulta: 5 de marzo, 2017.]

Rovira Gaspar, María del Carmen (coord.), *Una aproximación a la historia de las ideas filosóficas en México. Siglo xix y principios del siglo xx*, México, Librería universitaria, Universidad Autónoma de Querétaro, 2011.

_____________ (comp.), *Pensamiento filosófico mexicano del siglo xix y primeros años del siglo xx*, t. 1, México, Lecturas universitarias, unam, Coordinación de Humanidades, Programa Editorial, 1998.

La filosofía de la educación en América Latina considerada desde el exterior*

ASGER SØRENSEN**

La sensación de ambivalencia se apodera de uno al tener la experiencia de ser parte de una comunidad, y a pesar de ello no pertenecer realmente a ella, ser un miembro que bajo su condición de extranjero ha sido alejado. En dicha situación la mirada se agudiza ante el cambio y la inestabilidad, lo que provoca la parálisis e incluso la perplejidad. Esa sensación de estar en una doble posición, dentro y fuera simultáneamente, dificulta la posibilidad de formar una sola opinión. Ésta es la posición típica del inmigrante que lucha por entender una cultura y una lengua que no es la propia; también es la posición de la minoría que trata de aceptar ser periferia al interior de su país natal.

En relación con la filosofía de la educación en América Latina, como un filósofo compañero del hemisferio norte, no puedo legitimar los sentimientos anteriores. Es a través de mi experiencia con las asociaciones y sociedades de filosofía de la educación, sus congresos, revistas y demás actividades, que llevaré mi reflexión como especialista del área desde Dinamarca.

Soy el único miembro no latinoamericano de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE), comunidad para la cual podría decir que soy un extraño y parte de una minoría. Soy mucho más un visitante distinguido o un invitado de honor al que

* Apoyo en la traducción al castellano de Gonzalo Martínez Licea y Stephanie Lozano Bravo.

** Asger Sørensen es doctor en filosofía. Es profesor titular de la Universidad de Aarhus en Dinamarca en donde se dedica a temas de filosofía de la educación y filosofía política. Es miembro de la Red Internacional de Filósofos de la Educación y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Correo electrónico: aso@edu.au.dk

incitan a reflexionar sobre esta región particular del mundo, a la que quiero especialmente.

Parte de mis intereses están centrados en el desarrollo político de la parte noroccidental de mundo. Ello me expone a anhelos de agendas intelectuales aparentemente más populares en el resto del mundo, lo que me repercute no sólo en el sentimiento de ambivalencia, sino también en la aceptación de una alienación absoluta en el lugar de donde provengo; y la proyección de esperanzas en otros lugares como América Latina.

En primer lugar, debo compartir con ustedes la experiencia de conocer por primera vez la filosofía latinoamericana de la educación, quedando abrumado por la magnitud del congreso ALFE, a quien quiero dotar de una mirada especial, para luego reflexionar sobre las diferentes relaciones entre filosofía y educación en el Norte y en el Sur, argumentando en general que la perspectiva periférica tiene un privilegio epistémico cuando se trata de cuestiones sociales y políticas. Todo esto, más allá de esta preocupación por el otro, recuerda la legítima preocupación por el yo, la filosofía latinoamericana de la educación también recuerda reflexiones que quizás son aún más relevantes para el Viejo Mundo que para el Nuevo.

1. Encuentro con ALFE

En primer lugar, permítanme hacer algunos comentarios sobre el tamaño de nuestra disciplina, y sus proporciones en relación con las disciplinas madres. Después de haberme encontrado por primera vez con la filosofía de la educación como disciplina particular hace menos de diez años, mi impresión ha sido siempre que en toda Europa occidental y los Estados Unidos de América, la filosofía de la educación es un área muy pequeña de especialización, en relación con la filosofía y la educación. Sin embargo, con el inglés que parecer ser la *lingua franca* de la ciencia hoy en día, hay una creciente colección de libros de texto sobre filosofía de la educación

con títulos tales como Guía, Antología, Enciclopedia, Manual, etc.[1] Además, las sociedades y revistas dentro de este campo tienen cierta historia en el Mundo de habla inglesa (en el Reino Unido, los EE.UU. y en Asia Austral). La Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña (PESGB) fue fundada en 1964, la Sociedad de Filosofía de la Educación Americana (PES) fue establecida en 1941, y ya en 1916, Dewey publicó "Una Introducción a la Filosofía de la Educación".[2]

En el bastión filosófico tradicional de Alemania, aparentemente la filosofía de la educación no es un denominador muy común. Un libro publicado en 1971 emplea la expresión "filosofía pedagógica" en el título,[3] pero eso es aparentemente todo. Por el mismo escritor hay una introducción a lo que llamó "filosofía de la educación" en 1987,[4] y esta expresión ha ganado un poco más de reconocimiento. Sin embargo, la mayor parte de las cuestiones filosóficas relacionadas con la educación se discuten bajo el título "pedagogía general".[5] En otro bastión intelectual tradicional, Francia, incluso se abstienen de utilizar la cualificación "general" y tradicionalmente sólo hablan de "pedagogía".[6] Sin embargo –como he descubier-

[1] Véase, p. e., Richard Bailey *et al.* (eds.), *The Sage Handbook of Philosophy of Education*, Sage, 2010; Nigel Blake *et al.* (eds.), *The Blackwell Guide in the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell, 2003; Randall Curren (ed.), *Philosophy of Education. An Anthology*, Oxford: Blackwell, 2007; Randall Curren (ed.), *A Companion to Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell, 1996, y Harvey Siegel (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford UP, 2009.

[2] Véase John Dewey. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* [1916], New York: The Free Press, 1966.

[3] Véase Heinrich Kanz. *Einführung in die Pädagogische Philosophie*, Wuppertal: Henn Verlag, 1971.

[4] Véase H. Kanz: *Einführung in die Erziehungsphilosophie. Ein inhaltlicher Entwurf*, Peter Lang, 1987.

[5] En alemán *allgemeine Pädagogik*. Véase, p. e., Dietrich Benner: *Allgemeine Pädagogik*, 4th ed., Weinheim & München: Juventa, 2001.

[6] Émile Durkheim fue profesor de pedagogía en la mayor parte de su vida y su *L'éducacion morale* [1925] (París: Fabert, 2005) se publica hoy en una serie de-

to recientemente– existe, al menos desde 2009, una asociación dedicada a la filosofía de la educación en francés: la Sociedad Francófona de Filosofía de la Educación (SOFPHIED). También hay una breve introducción al campo, publicado por primera vez en 1989, y desde entonces reeditado varias veces.[7] Finalmente, en España tienen una cátedra de filosofía de la educación en Madrid

en la prestigiosa Universidad Complutense, y un emérito de esta cátedra edita la revista más importante dentro de este campo, fundada en 1943. Sin embargo, tomando el nombre de la revista como indicación, al igual que Francia, aparentemente se perciben tales cuestiones como algo tratado suficientemente dentro de la pedagogía,[8] y lo que mantiene juntos a los filósofos españoles de la educación es una red bastante floja que se han reunido cada cuatro años desde 1988.[9]

Volviendo la atención a las disciplinas maternas, es decir, la educación y la filosofía, la conclusión es que la filosofía de la educación es una disciplina bastante pequeña. La gran Conferencia Europea anual sobre Investigación Educativa (ECER) atrae a veces

---

nominada “*Pédagogues du monde entier*”, es decir pedagogos del mundo entero; para un resumen de los aspectos políticos de la filosofía de Durkheim de la educación, véase mi artículo corto, Asger Sørensen: “Durkheim: The goal of education in a democratic state is autonomy” in Peter Kemp & Asger Sørensen (eds.), *Politics in Education*, Paris: Institut International de Philosophie / Berlin: Lit Verlag, 2012, pp. 183-98.

[7] Véase Olivier Reboul: *La Philosophie de l’éducation* [1989] («Que Sais-Je?»), Paris: PUF, 9e édit, 2002; Véase también Alain Kimmel: “Olivier Reboul, *La Philosophie de l’éducation*”, *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, no. 29, 2002, pp. 24-25.

[8] Véase, p. e., *Revista española de pedagogía*, año LXXIII, nº 260, 2015, edited by José Antonio Ibañez-Martín.

[9] Sin embargo, normalmente se publican las actas de estas reuniones. Véase, p. e., los de 2008 y 2012, respectivamente, *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* [2008], Madrid: Editorial Dykinson, 2009, y José Antonio Ibáñez-Martín (ed.): *Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid: Biblioteca Online SL, 2013 (e-book).

alrededor de 2000 participantes, la mayoría de ellos académicos que presentan su trabajo dentro de la investigación educativa como parte de la Asociación Europea de Investigación Educativa (EERA). Aquí la red de filosofía de la educación (número 13 de más de 30) tiene una sesión con alrededor de 40 presentaciones.[10] También podemos tomar el Congreso Mundial de Filosofía que se celebra cada cinco años por la FISP (Federación Internacional de Sociedades de Filosofía) y atrae a veces la misma cantidad de personas. Aquí la sesión sobre filosofía de la educación es sólo una entre quizás 80 diferentes sesiones acerca de diferentes temas filosóficos. O tomar la conferencia en la Red Internacional de Filosofía de la Educación (INPE), donde participé en la reunión bianual en el verano de 2014 en Italia. A pesar de que los participantes vinieron de todo el mundo, había sólo alrededor de 100 presentaciones y 150 participantes. O, por último, para ser muy local, en la reunión anual de la Asociación Filosófica de Dinamarca tenemos alrededor de 100 presentaciones, y en la sesión sobre filosofía de la educación hay quizás cinco o seis presentaciones, a lo mucho.

Por lo tanto, experimentando consistentemente la filosofía de la educación como sólo un pequeño rincón de la filosofía y la educación, imaginen mi sorpresa en el otoño de 2012, cuando yo –después de haber visto la convocatoria de ponencias en el boletín INPE para el segundo congreso ALFE en Montevideo, y habiendo presentado un resumen– recibí un documento de los organizadores diciéndome que mi presentación sería la número 96. Más tarde esto se convirtió casi en un sentimiento de asombro, cuando descubrí que habría 427 presentaciones,[11] y finalmente casi me impactó cuando me matricu-

[10] Véase, p. e., el programa del congreso en Cádiz en 2012, disponible en: <http://www.eera-ecer.de/ecer2012/programme/>. [Consulta: 25 de febrero, 2017.]

[11] Véase Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación: *2º congreso de Filosofía de la educación. 21, 22 y 23 de marzo de 2013, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay*; Véase también Andrea Díaz Genis: “Prólogo” En Andrea Díaz Genis y Gerardo Garay: *Filosofía de la Educación*, Curitiba, Paraná [Brasil]: Appris, 2015, p. 9.

lé en la Universidad de la República como uno de los más de 750 participantes. En otras palabras, en América Latina la filosofía de la educación es algo grande. Eso realmente me agrada, haciendo que mis aventuras exóticas en América Latina sean aún más razonables y justificables, y así mi Universidad proporcione los fondos debido a los aspectos académicos de las exploraciones.

2. Celebración de ALFE

Dado que esto sigue siendo el caso,[12] tomando la vista desde el exterior, uno puede razonablemente preguntar si estas son las proporciones, entonces, ¿quién es el centro y quién es la periferia? La decisión de fundar ALFE fue tomada por miembros latinoamericanos del INPE en el congreso de 2010 en Bogotá, Colombia. El primer congreso de ALFE se realizó en Campinas en Brasil ya en 2011.[13] Ahora parece que esta descendencia afortunada y legítima ha superado su origen parental. El INPE era una idea del viejo mundo para establecer un foro de diálogo entre el primer mundo capitalista y el segundo mundo socialista; mientras que ALFE puede ser considerado como un auténtico foro del tercer mundo en que el nuevo mundo hace que el viejo mundo sea irrelevante. Con el INPE celebrando su próxima conferencia en Israel en 2018 y sin señal de que el diálogo sea un tema en el conflicto entre palestinos y sionistas israelíes, podríamos argumentar que en este caso par-

[12] En el siguiente congreso de ALFE en 2015 en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), los organizadores habían restringido sabiamente el acceso de los trabajos revisados por los pares más exigentes. Sin embargo, como se dijo en la asamblea general de la UNAM, para esta tercera reunión de ALFE se presentaron 380 propuestas, 117 personas participaron como revisores y finalmente se aceptaron 220 presentaciones para los 500 participantes.

[13] Véase, p. e., Samuel Mendonça: "I Congreso ALFE". Disponible en: <http://filosofiaeducacion.org/alfe/congresos/i-congreso-alfe/>. [Consulta: 9 de marzo, 2017.]

ticular –invertir la estructura imperialista de la primera y la segunda modernidad, que Enrique Dussel ha hecho tanto para revelar–[14] es el ALFE del Sur hispánico el que promete convertirse en el centro de una futura modernidad, mientras que el INPE, estancado en el Noroeste anglófono, corre peligro de llegar a ser tan periférico como el norte lo estaba en el apogeo del imperio español.

Mirando a la filosofía latinoamericana de la educación desde el exterior como un compañero erudito, ésta ofrece buenas razones para transmitir felicitaciones y celebrar su éxito. Merece la pena celebrar especialmente el establecimiento de la revista académica revisada por pares, *Ixtli. Revista latinoamericana de Filosofía de la Educación* que se beneficia de la extensión de la lengua española dentro del antiguo imperio, y la insistencia de que los vecinos de habla portuguesa y española se entiendan mutuamente. Por lo tanto, *Ixtli* es capaz de ser al mismo tiempo internacional y escrita en la lengua materna de la mayoría de los contribuyentes. Esto rompe el monopolio anglófono respecto a la internacionalidad y la revisión por pares, y lo hace de una manera clásica, erudita, es decir, independiente de los intereses comerciales de los editores internacionales. Además, hay que destacar que una revista académica en español dedicada exclusivamente a la filosofía de la educación no existe en el viejo mundo.[15] Por último, cabe destacar otro proyecto

[14] Véase, p. e., Enrique Dussel: *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*, Madrid, Trotta, 2007, capítulo 2.

[15] Y, si puedo añadir, para calificar mi visión desde el exterior, después de haber tenido experiencias con *Ixtli* como autor y como revisor, puedo afirmar que la revista se ejecuta de la manera más clásica académica. Por supuesto, las revistas anglófonas –como la *Teoría de la Educación* (PES), la *Revista de Filosofía de la Educación* (PESGB), *los Estudios de Filosofía y Educación* (antes INPE) y *Filosofía y Teoría de la Educación* (Filosofía de la Sociedad de Educación de Australasia)– constituye el centro de la disciplina, y como tal, atraen a todos los mejores escritores y sus mejores contribuciones, así como los mejores revisores, teniendo de sus editores internacionales (Wiley-Blackwell, Springer, Taylor y Francis, etc.) todas las instalaciones, incluyendo recursos financieros. Sin embargo, con el impresionante desarrollo de *Ixtli* y la dedicación de los miembros de ALFE, es –creo

impresionante en la actualidad, el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (DIFE), publicado a partir de 2016 en la red por el Fondo de Cultura Económica y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

3. Las diferentes relaciones entre filosofía y educación

Más allá de toda esta festividad, también hay que intentar reflexionar sobre por qué la filosofía de la educación ha tenido tanto éxito en América Latina y si nosotros, como colegas de las partes septentrionales del mundo, podemos aprender algo de esto, tanto como eruditos como ciudadanos. Estas preguntas son bastante grandes. Permítanme primero comparar más modestamente las relaciones entre la educación, la filosofía y la sociedad. Especialmente en el congreso de Montevideo me dio la impresión de que la filosofía de la educación se beneficia de connotaciones positivas asociadas a ambos elementos constitutivos, es decir, filosofía y educación, cada uno por sí mismos y en combinación. Por lo tanto, aparentemente ofrecían especialmente al educador práctico algo más que los retos cotidianos de la educación, y este "más" se convirtió en filosofía de la educación. En la convocatoria de ponencias al cuarto congreso de ALFE en Buenos Aires en 2017, se declara explícitamente que "el Congreso está dirigido a los miembros de ALFE y al público en general".[16]

En caso contrario, en Dinamarca y, en cierta medida, en el hemisferio norte anglófono en general, la filosofía es considerada

---

yo– sólo una cuestión de tiempo, hasta que *Ixtli* también se convierta en parte del centro reconocido.

[16] Cuarto Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, 10 al 13 de octubre de 2017, República Argentina, 2da. Comunicación – diciembre 2016, *Ixtli - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, no. 6 (vol. 3), 2016, p. 319.

como especulativa, exclusiva, abstracta y de poca importancia práctica o pertinente para los asuntos cotidianos. En algunos casos, los educadores simplemente ignoran los temas que normalmente se consideran apropiados para dejar a la filosofía de la educación o "filosofía pedagógica",[17] como se llama el campo en Dinamarca.[18] En otros casos, la educación, como un campo autónomo y relativamente poderoso, se ocupa de manera sumaria de las cuestiones relativas a la educación que exigen una genuina especulación filosófica, evitando así comprometerse con los filósofos profesionales.[19] En Dinamarca esta actitud probablemente se ve reforzada por el hecho de que los maestros de escuelas primarias tradicionalmente son educados en colegios de maestros locales que no forman parte de las Universidades. Por lo tanto, los maestros están relativamente poco familiarizados con el mundo académico de la investigación. Como un ejemplo interesante, uno podría señalar a la capital de Noruega, Oslo, apenas a una hora por vue-

[17] Véase, p. e., la estrategia de la Escuela de Educación Danesa que está casi perfectamente limpia de todo lo que pueda estar asociado con intereses filosóficos (Véase Danish School of Education: *Strategy 2015-2020*, Aarhus University).

[18] Véase, p. e., la revista escandinava revisada por pares editada de Dinamarca, *Studier I pædagogisk filosofi*; para una recensión de cuatro libros de texto daneses sobre «filosofía pedagógica», Véase Asger Sørensen: "Klims *Pædagogiske linjer*: Den pædagogiske filosofis rugekasse", *Filosofiske anmeldelser*, vol. 3, No. 4, 2015, pp. 102-23; probablemente el primer libro de texto danés dentro de esta disciplina es Ebbe Vestergaard: *Pædagogisk filosofi. Elementær indføring*, Copenhagen: Munksgaard, 1975.

[19] Un ejemplo extremo para sostener la conclusión general: En la primera edición del más importante y comúnmente utilizado libro de texto danés sobre educación, un volumen enorme de más de 750 páginas, la introducción a los filósofos y asuntos conceptuales se colocó en una sección especial de diccionario en la parte más atrás del libro. En esta parte, las entradas de una o dos páginas introducían a los "teóricos pedagógicos" como Platón, Neil, Dewey, Kant, Herbart, Piaget, Foucault, Freud, Klafki, Giddens, Luhmann, Habermas, etc. Los textos fueron escritos aparentemente por un estudiante en la educación, Sune Jon Hansen (Véase Peter Østergaard Andersen *et al.* (eds.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, Copenhagen: Hans Reitzel, 2007, p. 4.

lo de la capital danesa, Copenhague. En la Universidad de Oslo, la Escuela de Educación, llamada localmente Facultad de Ciencias de la Educación, educa a profesores de primaria y secundaria. Aquí la filosofía de la educación, también bajo el epígrafe "filosofía pedagógica",[20] se beneficia de la clásica idea humboldtiana de la Universidad, reservando un papel especial a la filosofía, al mismo tiempo unifica y proporciona las bases tanto para las ciencias como para las humanidades.[21] Para todos los estudiantes en la Universidad de Oslo, una sexta parte del primer año es un curso de filosofía general que debe ser aprobado. Por otra parte, cada facultad y escuela ofrece un curso igualmente obligatorio con reflexiones filosóficas específicas relacionadas con el campo en cuestión, ocupando otro sexto del primer año. En la Escuela de Educación la tarea de introducir en general a la educación pasa así a los filósofos locales de la educación. Entre estos estudiantes, uno encuentra a los futuros maestros de la escuela primaria. Por lo tanto, mientras que la filosofía de la educación en Dinamarca es bastante periférica en el mundo educativo, en Noruega se da el derecho de definir la idea misma de la educación, también para los maestros de la escuela primaria.

Los filósofos universitarios profesionales dentro de la filosofía en general a menudo consideran la educación como algo meramente práctico, y a la filosofía de la educación como algo poco claro o definido. Como Harvey Siegel ha observado recientemente, aunque la educación tiene una orgullosa tradición como tema filosófico desde Platón hasta Dewey, y aunque en los Estados Unidos esta tradición se mantuvo viva hasta los años 60 y 70, hoy en el mundo anglófono se puede decir que la filosofía de la educación está sujeta a la "negligencia benigna" de la comunidad

[20] Véase, p. e., Lars Løvlie: "Den pedagogiske filosofiens veier", *Utbildning & Demokrati*, vol. 12, no. 1, pp. 81-96.

[21] Véase, p. e., Jürgen Habermas: "Die Idee der Universität –Lern prozesse", Zeitschrift für Pädagogik, vol. 32, no. 5, 1986, pp. 707-10.

filosófica general, privando a la filosofía general de reflexiones sobre un tema central tradicional, y a la filosofía de la educación de muchos contribuyentes potencialmente talentosos.[22] Como ilustración, en las más de 1000 páginas de una buena obra de referencia filosófica general, a la educación se asigna menos de dos páginas.[23] Una vez más, permítanme también proporcionar un ejemplo muy local: el mejor diccionario de filosofía danesa ni siquiera tiene una entrada relacionada con la filosofía de la educación o la filosofía pedagógica, ni en la primera edición, ni en la segunda edición ampliamente expandida.[24] Por lo tanto, en relación con lo que se considera las disciplinas filosóficas reales en los centros del Norte, a menudo se considera que la educación es de muy poca importancia.

Volviendo al mundo de habla hispana, es posible encontrar algo de comodidad. El hecho de que el público en general pueda interesarse por la filosofía es testimonio de algo peculiar para alguien del Norte protestante, es decir, la existencia, por ejemplo en España, de coloridas revistas de filosofía como *Filosofía hoy*, que han publicado más de 50 números en los últimos años, cada uno vendiendo en todo el país más de 40.000 ejemplares.[25]

Y aquí debo hacer una admisión y una excusa. Aunque mi español es fluido, vengo del norte europeo, y eso significa que tengo prejuicios culturales diciéndome que debajo de los Pirineos es donde comienza el Sur, que se extiende desde la Península Ibérica a través del océano hasta América del Sur. Por lo tanto, todo es español para mí. Del mismo modo, al ser danés, también soy ajeno

[22] Véase Harvey Siegel: “Introduction: Philosophy of Education and Philosophy” in Siegel, *The Oxford Handbook*, *op. cit.,* p. 5.

[23] Véase, p. e., *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*, London, 2000, pp. 231-33.

[24] Véase Poul Lübcke (ed.): *Politikens filosofileksikon*, Copenhagen: Politiken, 1st ed. 1983 y 2nd ed. 2010.

[25] Véase, p. e., *The Publisher Globus*. Disponible en: <http://www.globuscom.es/Filosofia_Hoy_.htm>. [Consulta: 9 de marzo, 2017.]

al mundo anglófono, y por lo tanto tengo el mismo tipo de dificultades para distinguir entre las diferentes variaciones anglófonas, tendiendo a confundir los discursos de Estados Unidos y los de Reino Unido. Del mismo modo, cuando experimento el contraste hispano con el mundo anglófono, tampoco distingo siempre entre las fuentes españolas y latinoamericanas.

En ambos casos tenemos relaciones donde Europa, por una parte, es el prestigioso centro imperial y las Américas sólo la periferia colonial. Sin embargo, Europa representa el viejo mundo explotador y opresor que sólo puede ser superado en Occidente por el Nuevo Mundo, y esto también se refleja en los estudios filosóficos, en la ambición que a veces se formula como el esfuerzo por una filosofía americana o en la recuperación del patrimonio americano.[26]

Cuando se trata de filosofía de la educación, especialmente en el mundo de habla española, se puede establecer con bastante facilidad un contraste entre los dos lados del océano. En contraste con ALFE, la filosofía española de la educación es una comunidad relativamente pequeña y poco conectada, que se reúne cada cuatro años y que aparentemente sólo se mantiene unida por el centro de Madrid. José Antonio Ibáñez-Martín, profesor emérito de la Complutense, relata la historia de que han sido regulares y bastante exitosos los intentos de la filosofía española de la educación para conectar con los centros anglófonos de filosofía de la educación.[27] La filosofía española de la educación también alberga un aire conservador de valores eternos, la religión y las relaciones familiares tradicionales, y en filosofía general se puede incluso detectar una tradición de pensamiento reaccionario en España después de la

[26] Véase, p. e., Francisco Larroyo. *La filosofía iberoamericana* [1969], 4th ed., México D.F.: Porrúa, 2005, p. XI.; Véase también Cornel West. *The American Evasion of Philosophy. A Genealogy of Pragmatism*, Madison: The University of Wisconsin Press, 1989, pp. 4-5.

[27] Véase José Antonio Ibáñez-Martín: "Asentamiento y futuro de la filosofía de la educación en España" en *Actas del VI Congreso*, *op. cit.*

iluminación.[28] Como contraste, la filosofía latinoamericana en general tiene una tendencia a enfatizar los imaginarios y las utopías,[29] emplea y desarrolla esperanzas de que el Nuevo Mundo de hecho se puede convertir en una novedad en relación con las miserias sociales, culturales y políticas del Viejo Mundo, y esto es también reflejado en la filosofía latinoamericana de la educación, tal como la he experimentado.

Curiosamente, mirando la historia del siglo XX de la filosofía anglófona de la educación, también se puede detectar un contraste similar. La filosofía británica de la educación, después de la Segunda Guerra Mundial, puede considerarse una reacción conservadora al progresismo democrático y centrado en el niño de Dewey y sus alumnos en el Nuevo Mundo.[30] En el caso anglófono, el imperio retrocede, por así decirlo.

La diferencia entre el centro imperial y la periferia colonial puede ser así experimentada con bastante claridad, manifestando tensiones culturales y ambivalencias similares en la relación entre la *Gran Bretaña* y sus antiguas colonias, EE.UU. y Australia; como en la relación entre España y sus antiguas colonias. Sin embargo, también hay diferencias entre las diferencias, es decir, entre las dos relaciones jerárquicas particulares. Actualmente, el mundo anglófono en su conjunto constituye el centro lingüístico y económico, mientras que el mundo hispano es parte de la periferia. Lo segundo es válido tanto para España como para sus antiguas dependencias. Parafraseando a Nigel Blake (*et al.)*, el centro anglófono de filosofía de la educación simplemente no ha mostrado mucho interés en

[28] Véase, p. e., Juan Novella Suárez: *El pensamiento reaccionario español (1812-1975)*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2007; Véase también Johannes Rohbeck y Wolfgang Rother (eds.), *Die Philosophie des 18. Jahrhunderts. Band 4. Spanien. Portugal. Lateinamerika*, Basel: Schwabe, 2016.

[29] Véase, p. e., Larroyo, *ibid.*, p. 6.

[30] Véase, p. e., R.S. Peters: "Education as Initiation" en Curren, *Philosophy of Education. An Anthology*, *op. cit.*, pp. 58-60; Véase también Nigel Blake *et al.*, "Introduction" en Blake *et al.*, *op. cit.*, pp. 2-3.

la filosofía no anglófona,[31] obviamente considerando a sí misma como autosuficiente. Así, durante años, el famoso Instituto de Educación de Londres simplemente no tenía libros no ingleses en su biblioteca.[32] En la oposición a la hegemonía y arrogancia anglófona, España puede unirse a América Latina.

Los vínculos culturales y lingüísticos entre el Viejo Mundo y el Nuevo Mundo son fuertes, tanto en los centros anglófonos como en el Sur hispano. En lo que se refiere a este último se trata de una muy ambiciosa *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, por su original compuesta por 33 antologías temáticas, la primera publicada en 1992 y la última sólo en 2015. El punto aquí es que una de estas antologías sustanciales, por supuesto, se dedica a la filosofía de la educación. En este proyecto hispano, la filosofía de la educación es naturalmente considerada como una parte sustancial de la filosofía en general; los capítulos del volumen presentan algunos temas clásicos dentro del campo, es decir: la niñez y las Universidades, la didáctica y la pedagogía, el individuo y la sociedad, la educación liberal, la liberación y democracia, tecnología y ciencia, artes y desarrollo corporal, entre otros.[33]

Por lo tanto, en los centros del Norte, en los que formé mis prejuicios culturales, ninguno de los dos elementos constitutivos de la filosofía de la educación, es decir, la filosofía y la educación, muestran mucho interés en los demás y casi ignoran la inspiración no anglófona. Teniendo en cuenta esta impresión, me he sentido feliz de presenciar los encuentros aparentemente mucho más positivos de la filosofía y la educación. Especialmente en América Latina, donde hoy ALFE permite esperar que la filosofía de la educación tenga un impacto real y positivo a la sociedad en general.

[31] Véase, p. e., Blake, *ibid*., p. 4.

[32] Véase, p. e., Ibáñez-Martín, "Asentamiento y futuro de la filosofía de la educación en España", *op. cit.*, p. 129.

[33] Véase Guillermo Hoyos Vásquez (ed.), *Filosofía de la educación* (*Enciclopedia iberoamericana de Filosofía*, vol. 29), Madrid: Trotta & Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), 2008.

4. Un anhelo del viejo mundo por el nuevo mundo

Imagínese finalmente mi sorpresa al descubrir, también en Uruguay, que una de las comunidades de investigación más activas y productivas de la Filosofía Latinoamericana de la Educación, es decir, el grupo responsable de la publicación de la revista *Fermentario*, no está preocupado por el cuidado del otro, como Cullen, sino tiene una preocupación por el yo y la espiritualidad que esto puede implicar, incluyendo el ideal de una humanidad universal.[34] Y mi sorpresa no fue sólo debido a los prejuicios del Viejo Mundo sobre los latinoamericanos, que eran revolucionarios idealistas o narcotraficantes corruptos. Por lo que puedo decir, más allá de mis estereotipos, esta preocupación por la educación del yo, por la sabiduría y el arte de vivir también está subdesarrollada en la filosofía anglófona de la educación. Por lo tanto, la sorpresa se debió a mi experiencia general con la filosofía de la educación, y ha resultado ser otro placer inesperado, de nuevo un ejemplo de América Latina recordando al Viejo Mundo algo valioso que a menudo se ignora.

Por lo tanto, después de haber revisado dos libros recientes de este proyecto a nuestra revista escandinava, *Estudios en Filosofía de la Educación*,[35] puedo afirmar que es sin duda un enfoque relevante y productivo, que altera algunas de las suposiciones comunes de la filosofía de la educación. Por un lado, desplaza el sesgo sobre los niños, la juventud o la adolescencia que prevalece en la filosofía anglófona de la educación, a la edad de la sabiduría, al igual que desplaza el activismo práctico de la enseñanza con una re-

[34] Véase, p. e., Enrique Puchet: *De filosofía y educación. Cuidado de sí y conocimiento de sí* (*Colección Marginalia)*, Universidad de la República (Uruguay): Ediciones de la fuga, 2013 y Enrique Puchet & Andrea Díaz Genis (ed.), *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la Educación (I)*, Montevideo (Uruguay): Grupo Magro, 2010.

[35] Véase Asger Sørensen: "Montevideo: ALFE 2, Puchet og Genis. Pædagogisk filosofi 1", *Studier i Pædagogisk Filosofi*, vol. 3, no. 1, 2014, pp. 96-99.

flexión sana sobre la vida de uno mismo con todas sus limitaciones, entre ellas la vulnerabilidad corporal y el fin de la vida.

Y reflexionar sobre estos aspectos de la vida humana es sumamente relevante en relación con los desafíos que enfrenta el Norte opulento, habiendo extendido el privilegio de envejecer sin demasiadas preocupaciones materiales a gran parte de la población. Enfrentándose así, no a las limitaciones sociales de la vida humana, sino los límites biológicos absolutos de la edad. Esta línea de investigación filosófica es quizá precisamente lo que se necesita para comprender mejor la lógica conceptual de la preocupación que aparentemente adquiere importancia, cada vez que el centro de la Modernidad se vuelve más rico y seguro. Por lo menos, las preocupaciones y ansiedades más o menos bien fundadas son aparentemente lo que está llevando a muchas personas buenas a votar por el Brexit en el Reino Unido y por Trump en los Estados Unidos, así como por Le Pen en Francia y políticos similares en otros países europeos.

Al final, mi visión desde el exterior de América Latina, en gran medida, se convirtió en una reflexión sobre mi propia parte del mundo, y estoy agradecido por esta oportunidad. Como escribí en la introducción, es con cierta ambivalencia que me relaciono con mi propio Viejo Mundo y visitar América Latina me ha hecho consciente de la importancia de la colonización, ofreciendo a los seres humanos la tierra de las promesas, un lugar donde el futuro aparece abierto y donde la gente puede crear nuevos comienzos. Por supuesto, la tierra no era sólo abierta, y muchas eran las atrocidades cometidas en el Nuevo Mundo, pero mantener la idea de que la tierra de la esperanza y la gloria sigue siendo importante. Experimentar hoy la ola combinada de neoliberalismo, autoritarismo y xenofobia que atormenta el Viejo Mundo, experimentar los nombres de las calles en el centro de Montevideo me hizo realmente sentirme como en casa en el Nuevo Mundo. Así pude caminar por plazas nombradas en nombre de la Paz, la Libertad y la Independencia, pasear por las calles de Libertad, Justicia, Democracia

y Constitución, y pasando por el camino el pequeño Pasaje de los Derechos Humanos.

La ambivalencia, y aún más, la alienación, fomentan así los anhelos, tanto personales como políticos. Por lo tanto, permítaseme admitir que uno puede fácilmente experimentar marginación en relación con los centros académicos, también, es un placer ser saludado y acogido de esta manera en la periferia, demostrando caridad y paciencia. En relación con el Norte condescendiente y arrogante. El reconocimiento es de lo que vivimos, y estoy agradecido por la generosidad a este respecto en el Nuevo Mundo. Además, también estoy feliz de haber podido expresar algunos de mis anhelos políticos, sabiendo ahora que lo que en la patria puede ser poco realista, de hecho, se puede realizar a veces en las colonias, especialmente si la ambición es un Nuevo Mundo. Permítanme concluir expresando la esperanza de que la filosofía de la educación latinoamericana, con sus asociaciones, publicaciones y actividades, contribuirá a alcanzar este objetivo.

Referencias

Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación [2008], Madrid: Editorial Dykinson, 2009.

Amilburu, María García y Gutiérrez, Juan García. *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre*, Madrid: Narcea & Universidad Nacional de Educación a Distancia (uned), 2012.

Bailey, Richard. *et al.* (eds.), *The Sage Handbook of Philosophy of Education*, Sage, 2010.

Benner, Dietrich. *Allgemeine Pädagogik*, 4th ed., Weinheim & München: Juventa, 2001.

Blake, Nigel. *et al.* (eds.), *The Blackwell Guide in the Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell, 2003.

Cuarto Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, 10 al 13 de octubre de 2017, República Argentina, 2da. Comunicación – diciembre 2016, *Ixtli - Revista Latinoamericana de Filosofía de la* Educación, no. 6 (vol. 3), 2016.

CULLEN, Carlos A. y Bonilla, Alcira. (eds.): *La ciudadanía en jaque. I. Ciudadanía, alteridad y educación. II. Ciudadanía, alteridad y migración*, Buenos Aires: Stella, 2012-13.

_______, "La ética docente entre el cuidado de si (la libertad y los juegos de poder) y el cuidado del otra (la responsabilidad y la justicia)". En: Andrea Díaz Genis y Gerardo Garay, *Filosofía de la Educación*, Curitiba, Paraná [Brasil]: Appris, 2015.

_______, *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro* [1996], Buenos Aires: Novedades educativas, 3ª ed., 2004.

_______, *Perfiles ético-políticos de la Educación* [2004], Buenos Aires: Paidós, 2013.

CURREN, Randall (ed.), *A Companion to Philosophy of Education*, Oxford: Blackwell, 1996.

_______ (ed.), *Philosophy of Education. An Anthology*, Oxford: Blackwell, 2007.

Danish School of Education: *Strategy 2015-2020*, Aarhus University.

DEWEY, John. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* [1916], New York: The Free Press, 1966.

DURKHEIM, Emile. *L'évolution pédagogique en France* (1938), Paris: P.U.F., 1999.

_______, *L'éducacion morale* [1925], Paris, Fabert, 2005.

DUSSEL, Enrique. *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*, Madrid, Trotta, 2007.

GENIS, Andrea Díaz, "Prólogo". En Andrea Díaz Genis y Gerardo Garay: *Filosofía de la Educación*, Curitiba, Paraná [Brasil]: Appris, 2015.

Hoyos Vásquez, Guillermo (ed.), *Filosofía de la educación* (*Enciclopedia iberoamericana de Filosofía*, vol. 29), Madrid, Trotta & Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), 2008.

Ibáñez-Martin, José Antonio (ed.), *Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*, Madrid: Biblioteca Online SL, 2013 (e-book). [207]

———, *Revista española de pedagogía*, año LXIII, nº 260, 2015.

Kanz, Heinrich. *Einführung in die Erziehungsphilosophie. Ein inhaltlicher Entwurf*, Peter Lang, 1987.

———, *Einführung in die Pädagogische Philosophie*, Wuppertal: Henn Verlag, 1971.

Kimmel, Alain: "Olivier Reboul, *La Philosophie de l'éducation*", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no. 29, 2002.

Larroyo, Francisco. *La filosofía iberoamericana* [1969], 4ª ed., México, D.F.: Porrúa, 2005.

Lembcke, Oliver, *et al.* (eds.), *Zeitgenössiche Demokratietheorie. Band 1: Normative Demokratietheorien*, Wiesbaden: Springer VS, 2012.

Løvlie, Lars. "Den pedagogiske filosofiens veier", *Utbildning & Demokrati*, vol. 12, no. 1.

Lübcke, Poul (ed.), *Politikens filosofileksikon*, Copenhagen: Politiken, 1st ed. 1983 y 2nd ed. 2010.

Mendonça, Samuel: "I Congreso ALFE". Disponible en: <http://filosofiaeducacion.org/alfe/congresos/i-congreso-alfe/>. [Consulta: 9 de marzo, 2017.]

Novella Suárez, Juan. *El pensamiento reaccionario español (1812-1975)*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

Østergaard Andersen, Peter, *et al.* (eds.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, Copenhagen: Hans Reitzel, 2007.

Programa del Congreso en Cádiz en 2012, disponible en: <http://www.eera-ecer.de/ecer2012/programme/>. [Consulta: 25 de febrero, 2017.]

PUCHET, Enrique & Díaz, Andrea (ed.), *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la Educación (I)*, Montevideo (Uruguay): Grupo Magro, 2010.

_______, *De filosofía y educación. Cuidado de sí y conocimiento de sí* (*Colección Marginalia)*, Universidad de la República (Uruguay): Ediciones de la fuga, 2013.

REBOUL, Olivier. *La Philosophie de l'éducation* [1989] («Que Sais-Je?»), Paris: PUF, 9e édit, 2002.

ROHBECK, Johannes y Wolfgang Rother (eds.), *Die Philosophie des 18. Jahrhunderts. Band 4. Spanien. Portugal. Lateinamerika*, Basel: Schwabe, 2016.

RUÍZ, Ramón. *La tradición republicana: Renacimiento y ocaso del republicanismo clásico*, S.L. - Dykinson, 2006.

SIEGEL, Harvey (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford UP, 2009.

SØRENSEN, Asger. "Klims *Pædagogiske linjer*: Den pædagogiske filosofis rugekasse", *Filosofiske anmeldelser*, vol. 3, no. 4, 2015.

_______, "Durkheim: The goal of education in a democratic state is autonomy" in Peter Kemp & Asger Sørensen (eds.), *Politics in Education*, Paris: Institut international de philosophie / Berlin: Lit Verlag, 2012.

_______, "Dussel's Critique of Discourse Ethics as Critique of Ideology", *Public Reason*, vol. 2, no. 2, 2010.

_______, "From Critique of Ideology to Politics. Habermas on *Bildung*", *Ethics and Education*, vol. 10, no. 2, 2015.

_______, "Montevideo: ALFE 2, Puchet og Genis. Pædagogisk filosofi 1", *Studier i Pædagogisk Filosofi*, vol. 3, no. 1, 2014.

The *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*, London, 2000, pp. 231-33. The publisher Globus. Disponible en: <http://www.globuscom.es/Filosofia_Hoy_.htm>. [Consulta: 9 de marzo, 2017.]

VESTERGAARD, Ebbe, *Pædagogisk filosofi. Elementær indføring*, Copenhagen: Munksgaard, 1975.

WEST, Cornel. *The American Evasion of Philosophy. A Genealogy of Pragmatism*, Madison: The University of Wisconsin Press, 1989.

Reflexiones sobre el lenguaje y la lectura a partir de Jorge Larrosa

Alexandra Guadalupe Peralta Verdiguel*

Un paseante, más precisamente un extranjero, deambulaba de manera impropia e insegura en los alrededores de un templo. La fachada de aquel edificio no parecía majestuosa aunque invitaba ciertamente a entrar. Sabía que, como en todos los templos, adentro se resguardaban los objetos a los cuales se les atribuía valor y que la comunidad consideraba sacros, afirmándolos en su carácter de consagrados a la deidad. Pero al extranjero no le gustaban tales lugares, pues no era particularmente afecto a los espacios cerrados y artificialmente silenciosos. Así que desde su condición de foráneo, sintiéndose un poco perdido, se sentó frente a la construcción y colocando los brazos sobre las rodillas comenzó a pensar.

Pro-fanum

En el campo pedagógico, como en toda disciplina científica, se han desarrollado saberes y conocimientos en torno a un objeto de estudio, en este caso, la educación. Asimismo, se ha conformado una comunidad de especialistas que intercambian y profundizan sus investigaciones y que además, dominan el lenguaje propio de dicho campo. Al interior de esa comunidad hay conceptos, teorías y discursos que se privilegian de acuerdo al contexto histórico y a la

* Alexandra Peralta es licenciada en pedagogía y en filosofía y maestra en filosofía por la UNAM. Actualmente se encuentra estudiando el doctorado en filosofía en la Universidad de París 1 – Sorbonne y escribiendo una tesis sobre Lucrecio. Es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y ha sido parte del Seminario de Filosofía de la Educación desde sus orígenes. Correo electrónico: alex.peraltav@yahoo.com.mx

relación de ésta con otras disciplinas. En este sentido, también se puede observar que junto a los discursos dominantes se desarrollan pensamientos y reflexiones marginales, los cuales, como los meandros de un río, desvían y renuevan el agua.

Ya en el siglo XIX, cuando la pedagogía se debatía por alcanzar el estatuto de cientificidad y abandonar para siempre aquel estado endeble y retrasado respecto a las demás ciencias del espíritu; un hombre profundamente inactual lanzaba sus ardientes dardos a los espíritus teóricos que sólo les interesaba la vida en tanto puede ser conocida. En efecto, en los márgenes de la filología y la filosofía académica, ese hombre, Nietzsche, pensó la formación como liberación, la cual queda sintética y bellamente expresada en el subtítulo de su obra *Ecce homo: Wie man wird, was man ist,* cómo se llega a ser el que se es. Este es un caso ejemplar de discurso fuera o al margen de una disciplina, el cual no utiliza la lengua científica y pedante de los especialistas, sino un lenguaje que permite expresar lo singular de las experiencias, puesto que los caminos que el sujeto transita para llegar a la verdad sobre sí mismo no están planificados de antemano, por el contrario, son inciertos y variados. Sirva este ejemplo apenas esbozado para mostrar la tensión entre dos lenguajes que manifiestan modos de estar en el campo disciplinario. Al respecto, el interés principal de este escrito es comentar una irrupción, sin duda de tono nietzscheano, en la pedagogía contemporánea, a saber, la obra de Jorge Larrosa.

A finales de la década de los noventa, este filósofo y pedagogo español, publicó un libro cuyo título refleja su carácter intempestivo y caracteriza el tipo de reflexión que propone: *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. El de Larrosa es un libro particular, construido a partir de ensayos de diferente procedencia (seminarios, conferencias, artículos) cuyo núcleo es repensar la formación a partir de experimentar senderos distintos al tecno-científico y al crítico. Tales caminos se detienen en dos temas centrales: el lenguaje y la subjetividad, y por supuesto, la unión de ambos en la lectura. Esta obra, lejos de ser un tra-

tado, plantea preguntas e inquieta al lector porque se dirige a él con confianza y sin pretensiones, no dice qué hay que hacer o pensar, simplemente muestra una posibilidad de reflexión, la cual, curiosamente, se vuelve más fértil cuando el campo de la pedagogía se mezcla o se deja invadir por otros como la literatura o la filosofía.

En la presentación del mencionado libro, Larrosa comenta lo siguiente:

> el discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas, se nos está haciendo impronunciable. Las palabras comunes comienzan a no sabernos a nada o a sonarnos irremediablemente falsas y vacías. Y cada vez más tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que ya poseemos (y que nos poseen).[1]

Ese alejamiento es precisamente lo profano. El término profano en español designa lo que no es sagrado; o bien lo que trata de modo irreverente lo sagrado.[2] En ambos significados, como vemos, se opone a sagrado, es decir, a lo que está dedicado o relacionado con una deidad. En este caso, habrá que considerar lo metafórico del lenguaje, puesto que, ciertamente, Larrosa se refiere a lo profano simple y llanamente como la contraposición a algo que ya está consagrado, que ya está establecido en una disciplina. Por otra parte, también podemos considerar la etimología de la palabra. En latín, el adjetivo *profanus* es, literalmente, lo que está ante o fuera del templo. De esta manera, las reflexiones de Larrosa son profanas porque ocupan una posición excéntrica respecto a otros discursos del campo pedagógico. No está adentro porque

[1] Jorge Larrosa, *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000, p. 7.

[2] Guido Gómez, *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México, FCE, 2009, p. 567.

el lenguaje que ahí circula se le está haciendo impronunciable y poco comprensible.

Para comentar con mayor detalle esta cuestión del lenguaje y la inquietud del autor regresemos al relato inicial. El viajero frente al templo se puso a pensar. Pensó en la lengua, los sonidos provenientes del recinto se desmoronaban en el aire antes de que él pu-

diera llegar a comprender su sentido. ¿Por qué no los comprendía? Porque no era su lengua, más aún, no era de nadie. Aquel edificio, metáfora de la disciplina pedagógica, estaba invadido por un lenguaje que se quería neutral y objetivo, que aspiraba a la universalidad y que no sólo sabía cómo era el mundo, sino cómo debía ser.

En el artículo "Una lengua para la conversación" Jorge Larrosa expone con suma precisión esta preocupación respecto a la lengua de nuestra disciplina y nos invita a pensar *en qué lengua* podemos entablar una comunicación auténtica, que diga el sentido o el sin sentido del mundo, que nos permita hablar de la experiencia. Por tal motivo, habrá que pensar fuera del templo puesto que

> Los aparatos de producción, legitimación y control del conocimiento son, indiscerniblemente, aparatos de producción, legitimación y control de ciertos lenguajes. Iniciarse en un área del saber es, fundamentalmente, aprender sus reglas lingüísticas: aprender a hablar, a escuchar, a leer y a escribir como está mandado. Pertenecer a una comunidad científica o a una comunidad de especialistas (si es que esos montajes institucionales merecen el nombre de comunidades) supone haber interiorizado sus vocabularios y sus gramáticas, manejar correctamente sus reglas de construcción y de interpretación de enunciados, saber usar los lenguajes de la tribu.[3]

De acuerdo con Larrosa, hay dos lenguajes dominantes en el campo educativo en las últimas décadas: el de la técnica y el de la crítica. El primero es el de los expertos que se colocan a sí mismos

[3] J. Larrosa, y Carlos Skliar (coord.), *Entre pedagogía y literatura.* Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005, p. 28.

en el regazo seguro de la ciencia y utilizan el vocabulario de la eficacia y los resultados. El segundo, se coloca como portavoz de cierta praxis política que persigue ideales tan inasibles como anhelados: la libertad, la igualdad o la ciudadanía, entre otros. Mientras una describe la realidad, otra dice lo que debería ser, pero en ambos casos se transita por un terreno ya conocido y ya sabido. Todo parece estar ya pensado, ese lenguaje tiene una gramática ya fijada que se auto valida y excluye las disidencias, porque si hablas este lenguaje estás dentro del campo del saber.

Ese lenguaje es vacío e impronunciable, porque "convierte en obligatorias tanto *una cierta forma* de la realidad (junto con *la forma* de la verdad que es su correlato) como *una cierta forma* de la acción humana".[4] Desde ahí se planea el futuro, ese lenguaje es afín al vocabulario de la planificación, la innovación y el mercado; es también la lengua de los que quieren cambiar las cosas y que saben cómo hacerlo, es la de quienes dicen lo que los demás deberían hacer, la que dirige conductas. Ante tal lengua, es verdad que uno se estremece. Ahí no hay lugar para la conversación, porque o bien se habla de lo que hay, simplemente se describe la realidad, o bien se prescribe el futuro desde las convenciones del presente, no hay espacio si quiera para la duda, no se permite sentir el mínimo temblor de la inseguridad y, por supuesto, de lo inesperado.

Al respecto, podemos recurrir como ejemplo a la consideración de un hecho tan común como milagroso, el nacimiento. En el artículo "El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero" Larrosa reflexiona sobre esos seres tan extraños que son los niños y enfatiza su absoluta diferencia y total otredad, a pesar de los enormes esfuerzos de las diversas ciencias y discursos que intentan atraparla, clasificarla y, en una palabra, conocerla. En este punto, lo que interesa resaltar es el comentario a una frase de Hannah Arendt, cuya potencia es radicalmente opuesta a su brevedad y simplicidad: "La educación tiene que ver con la natalidad, con

[4] J. Larrosa, y C. Skliar, *ibid.,* p. 31.

el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo".[5] El nacimiento es un acontecimiento, un origen absoluto, el inicio de una vida, la completa incertidumbre a pesar de los deseos paternos y familiares ya atribuidos al recién nacido. No obstante, el infante llega a un mundo total y cabalmente organizado, donde los padres, los especialistas y la sociedad creen saber

quién es él, qué quiere y qué necesita y, por supuesto, qué es lo que debe ser. De acuerdo con Larrosa, Arendt considera el nacimiento en Belén, como paradigma de lo que irrumpe en la seguridad del mundo y el devenir histórico, de ahí que "por el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo, el tiempo está siempre abierto a un nuevo comienzo: a la aparición de algo nuevo que el mundo debe ser capaz de recibir aunque para recibirlo tenga que ser capaz de renovarse; a la venida de algo nuevo a lo que hay que ser capaz de responder aunque para responder a ello deba ser capaz de ponerse en cuestión".[6]

El lenguaje de los técnicos e incluso el de los críticos no incorpora la radical novedad que representa el nacimiento. El primero porque siendo científico, no es una lengua que pueda dar cuenta de la experiencia singular. La ciencia es de lo universal, pretende ser objetiva y por tanto utiliza un lenguaje neutro. Por su parte, lo singular es un acontecimiento, no tiene que ver con el tiempo lineal y se expresa en nombre propio. En cuanto al lenguaje de la crítica aunque, en efecto, incorpora la posibilidad, no obstante, ésta se piensa a partir de las condiciones presentes, se enarbolan ideales o abstracciones que ya han sido conformados en un tiempo preciso y para una circunstancia concreta pero no se da lugar a la incertidumbre, a lo imposible.

Entonces, una lengua para la conversación habrá de poder expresar la experiencia, será insegura y quizá balbuceante pero más auténtica. En todo caso, lo más desafiante, de acuerdo con el autor, es que

[5] Hanna Arendt *Apud.* J. Larrosa y C. Skliar, *ibid.*, p. 168.
[6] J. Larrosa y C. Skliar, *ibid.*, p. 171.

esa lengua al poder tomarse en nombre propio llevará la marca de su necesario interlocutor, porque se habla con alguien, para alguien.

El peligro de que nuestra lengua se vuelva impronunciable porque cada vez más no es nuestra, me parece que puede ilustrarse con ese cuento perturbador de Julio Cortázar que es “Casa tomada”. Irene y el narrador van perdiendo poco a poco y de manera inexplicable las habitaciones de su propia casa, hasta quedar totalmente expulsados, pues sin saber con certeza ni quién ni cómo, su casa fue tomada.

Studium

Ahora tomemos brevemente la imagen del extranjero. El extranjero es el que está fuera de un espacio común de sentido o pertenencia, es el ajeno, el extraño. Uno puede llegar a sentirse de esta manera en diferentes circunstancias y por diversas razones, pero recurramos a la experiencia que parecería ser más superficial dada su obviedad, a saber, el viajero que no conoce la lengua del lugar que visita. Dicho sujeto se sentirá intruso y aislado porque no comprende, las palabras no le significan, es más, no sabe dónde termina una palabra y comienza la otra. Las respuestas prácticas ante tal situación son variadas. Pero pensemos en el viajero como el estudiante.

Larrosa describe la imagen y la actitud del estudiante en dos lugares, en el artículo “Imágenes del estudiar y dos historias jasídicas sobre la transmisión y la renovación” y en el prólogo de su libro *La experiencia de la lectura*. En primer lugar, el estudiante es un extranjero en una disciplina, porque no es el experto, ni el sabio, ni el especialista, sino aquel que se afana por estudiar. Larrosa lo caracteriza como el que está tendido en el presente, vuelto a sí mismo, cuya única distracción es el estudio. Su condición de ajeno, no obstante, le permite ver otras dimensiones, comparar o relacionar, vive en los márgenes porque no es de esta tierra y ha dejado la suya. La imagen del estudiante enfatiza, además, la de

sus dos actividades principales, leer y escribir, que son las dos caras de una misma pasión. Porque "escribir y leer es explorar todo lo que se puede hacer con las palabras y todo lo que las palabras pueden hacer contigo. En el estudio, todo es cuestión de palabras. Y de silencios. Sobre todo de silencios".[7]

Ciertamente, Larrosa nos muestra esta idea de estudio, no sólo en sus textos, principalmente en aquellos donde comenta la lectura como formación y la formación como lectura, sino en su propia práctica. Porque leerlo, con un lápiz y una libreta a la mano (tal como el propio Larrosa describe la actitud del estudiante), oírlo con los ojos, provoca el resonar de su biblioteca, de sus pasiones literarias y filosóficas. Se escuchan los tonos de los autores que ha estudiado con calma, con cuidado, con extrema atención y de esta forma los transmite, con la misma delicadeza con la cual él abrevó de tan abundantes fuentes.

Uno de esos sonidos de fondo frecuentes en Larrosa es Nietzsche, de quien, por cierto, recoge una idea sobre el lector. En el segundo prefacio de las conferencias *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Nietzsche dice: "el lector del que espero algo debe tener tres cualidades: debe ser tranquilo y leer sin prisa, no debe hacer intervenir constantemente su persona y su «cultura», y, por último, no tiene derecho a esperar –casi como resultado– proyectos".[8] Por el momento destaquemos la segunda cualidad, no poner su persona constantemente. Cuando uno hace intervenir su persona modifica la experiencia, porque anula el silencio necesario que se requiere para que la lectura sea "algo que nos pase". Puesto que "poner su persona es no poder desprenderse de la arrogancia de esa institución social llamada "yo" o "individuo personal". Poner su cultura es no poder apartarse de esas modalidades de respuestas mecánicas y

[7] J. Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, FCE, 2013, p. 17.

[8] Friedrich Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, México, Tusquets, 2000, p. 27.

repetitivas cuya función principal es producir y reproducir esa otra institución social agresiva y arrogante llamada "mundo verdadero".[9]

En segundo lugar, el estudiante es como el extranjero porque paradójicamente ha encontrado un lugar donde perderse. Así como el extranjero busca nuevos lugares, descubre climas y gentes, así el estudiante anda entre los libros y sus notas, de unos a otros incansablemente, se pierde y se encuentra en ese lugar que es la biblioteca. Larrosa comenta esta imagen del estudiar cómo lugar donde perderse a partir de un cuento jasídico trasmitido por Martin Buber. En la Casa del Estudio están todos los libros, Baal-Shem-Tov deteniéndose frente a la puerta se niega a entrar porque ahí no hay sitio para él, todo está lleno, de pared a pared, de piso a techo. Muchos años después, su biznieto escribió un libro y después lo quemó. Sólo así, convertido en humo, encontró un lugar, pasó a la tradición. Larrosa comenta que el estudiante debe hacer arder las palabras para hacerse un sitio, el cual es a la vez transmisión y renovación. Por eso concluye con un elogio al fuego: rodeado de libros, yendo de aquí para allá, murmurando palabras, con la mirada fija y la tensión en la frente, incluso con la respiración agitada, en ese momento "el estudiante está quemando las palabras sabias de los-que-saben y está prendiendo fuego a los libros. (…) En medio del fuego, rodeado de humo, el estudiante ha empezado a estudiar".[10]

Precisamente es la imagen del estudiante la que el filósofo español privilegia, porque también es una figura al margen y representa la transformación. Es el heredero de una tradición, pero debe quemarla para poder renovarla. En este sentido, el estudiante no es el que pasivamente recoge un saber sino aquél que fundamentalmente se transforma con él y lo recrea. Hace de la lectura experiencia, es decir, deja que algo le pase. Tal sujeto encuentra en el texto "una conversión de la mirada que tiene la capacidad de enseñar a ver las cosas de otra

[9] J. Larrosa, *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, p. 47.

[10] J. Larrosa, *ibid.*, p. 188.

manera. La experiencia de la lectura convierte la mirada ordinaria sobre el mundo en una mirada poética, poetiza el mundo".[11]

En el estudio, que es un leer escribiendo, se juega su propia formación. Posiblemente ahí se pueda gestar esa lengua para la conversación, porque el tipo de lectura que se practica es más una escucha. Sobre este punto consideremos dos aspectos: la intención explicita de Larrosa de problematizar la experiencia de la lectura para la formación en la actualidad y el eco nietzscheano de la preeminencia del oído cuando se trata de estudiar.

De acuerdo con Larrosa, es preciso problematizar la lectura porque "la crisis de la formación humanística y el triunfo de la educación tecnocientífica ha supuesto la abolición de la biblioteca como espacio privilegiado de la formación. Para nosotros, la pregunta por la lectura ya no es una pregunta pedagógica esencial".[12] El autor no busca regresar o reivindicar al humanismo, sino repensar la idea de formación considerando y cuestionando los planteamientos de las humanidades en el contexto contemporáneo.

La formación como lectura pide que el sujeto no se apropie del texto, o por lo menos no inmediatamente, sino que lo escuche, es decir, solicita un tipo de relación con lo escrito, como si aquello que está en el papel se transformara en una voz que desde la profundidad del tiempo llega a los oídos del lector. La experiencia de leer como escuchar también la sintieron los humanistas y Francisco de Quevedo expresa de manera magistral en su poema "Desde la torre":

> Retirado en la paz de estos desiertos
> Con pocos, pero doctos, libros juntos,
> Vivo en conversación con los difuntos
> Y escucho con mis ojos a los muertos.

[11] *Ibid.,* p. 107.

[12] J. Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación,* p. 31.

Si no siempre entendidos, siempre abiertos,
O enmiendan, o fecundas mis asuntos;
Y en músicos callados contrapuntos
Al sueño de la vida hablan despiertos.

Las grandes almas que la muerte ausenta,
De injurias de los años, vengadora,
Libra, ¡oh gran don Iosef!, docta la emprenta.

En fuga irrevocable huye la hora;
Pero aquélla el mejor cálculo cuenta
Que en la lección y estudios nos mejora.[13]

Esa imagen del retiro, de la disposición al estudio, del sujeto que tiene tiempo para "perderlo" entre los libros, es la del estudiante: imagen, dicho sea de paso, inactual. Por esta razón, Larrosa enfatiza la figura del estudiante y no la del especialista o el experto. Además, como hemos dicho, éste se encuentra frente al templo pensando, intentando, junto con los otros, encontrar una lengua para la conversación.

*

Esta breve aproximación a la obra de Larrosa pretende ser una invitación a pensar y escribir de manera indisciplinada, fuera del templo, y experimentando senderos quizá inseguros pero cuyos resultados produzcan sentido. Larrosa ha dedicado gran parte de sus investigaciones y reflexiones a "mezclar la biblioteca literaria con la pedagógica y ver qué nos pasa".[14]

La literatura y la poesía abren mundos no sólo en el sentido superficial de que nos transporta a otros lugares, sino en la idea más genuina de la potencialidad del lenguaje. Como afirmaba Octavio Paz: "El lenguaje del poema es el lenguaje de todos los días y, al

[13] Francisco de Quevedo, *Desde la torre*. México, FCE, 1997.
[14] J. Larrosa y C. Skliar, *op. cit.*, p. 72.

mismo tiempo, ese lenguaje dice cosas distintas a las que todos decimos".[15] Ciertamente, se trata del mismo vocabulario, las mismas reglas gramaticales y sintácticas pero la intención y el sentido se desvía de la función primaria de la comunicación, ese lenguaje crea realidades, multiplica sus sentidos e interpretaciones. El texto literario es siempre variado, equívoco, deja espacio, abre silencios, en suma, no permite que se establezca un solo sentido. Al respecto: "Toda obra literaria cobija un silencio, una oscuridad. Y eso es lo que diferencia su lenguaje del lenguaje no literario, de ese lenguaje arrogante y dominador que pretende iluminar y esclarecer, explicar y dar cuenta de las cosas, decirlo todo".[16]

Así también lo observó Nietzsche, sólo en la literatura, que se vale abiertamente de lo metafórico del lenguaje, se puede expresar su idea de formación. Pues, ¿cómo más podría expresarse la idea de llegar a ser el que se es? Tan diversos son los caminos, tan singulares las experiencias y tan imposibles de calcular con anticipación.

Por último, sólo como insinuación, como sugerencia, me parece que queda planteado un camino posible (o imposible) para que nuestra lengua no se nos haga impronunciable y nuestro campo inhabitable: mantener esa actitud del estudiante que al leer, se transforma y puede renovar los libros recibidos.

Referencias

CORTÁZAR, Julio. "Casa tomada" en *Bestiario*. México, Punto de lectura, 2014.

GÓMEZ DE SILVA, Guido. *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México, FCE, 2009, *s. v. profano.*

[15] Octavio Paz, *La llama doble. Amor y erotismo.* México, Seix Barral, 2014, p. 12.

[16] J. Larrosa, *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*, p. 74.

LARROSA, Jorge y Carlos Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2005.

_______, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México, FCE, 2013.

_______, *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación.* Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, México, Tusquets, 2000.

PAZ, Octavio. *La llama doble. Amor y erotismo.* México, Seix Barral, 2014.

QUEVEDO, Francisco de. *Desde la torre*. México, FCE, 1997.

La música de la amistad.
En homenaje a Fulvio Manara

WALTER OMAR KOHAN*

"Ricordate da sempre: la música, come la vita, se puo fare solo in un modo: insieme". Desde que mi amiga Marina Santi me mostró el video con Ezio Bosso presentándose en el Festival de San Remo 2016, he escuchado y mirado el video de su presentación una y mil veces. Esa frase es la última con la que el músico torinés se despide de la gente que lo ha ovacionado durante toda su presentación. "¿Puedo decir algo?", había preguntado con dulzura a Carlo Conti, después de haber ejecutado finamente una pequeña parte de su composición "Following a bird". Se despide con gestos y con palabras. Sonríe. Tiene razón: "la música, come la vita, se puo fare solo in un modo: insieme".

La gente lo aplaude una y otra vez, sin parar, cuando toca, pero también cuando habla. Nadie puede parar de aplaudirlo. No aplauden sólo al músico, no celebran apenas una manera de habitar la música, sino una forma de relacionarse con la vida y con la muerte. Ensalzan también una manera de enfrentar la adversidad, una enfermedad autoinmune degenerativa, declarada hace algunos años, en 2011, después de una operación en el cerebro que pareció sentenciar el final de una vida. Con todo, Ezio Bosso consiguió también hacer de esa enfermedad un reinicio, el inicio de una nueva vida.

Como él mismo lo dice, le gusta parar para dar atención y explorar lo que damos por descontado, las cosas bellas que no repa-

* Walter Kohan es licenciado en filosofía por la Universidad de Buenos Aires y doctor en filosofía por la Universidad Iberoamericana de México. Realizó estancias posdoctorales en las Universidades de París VIII y British Columbia (Vancouver, Canadá). Actualmente trabaja en la Universidad del Estado de Río de Janeiro en Brasil, desde donde coordina varios proyectos de filosofía de la educación y filosofía con niños, entre otros. Correo electrónico: wokohan@gmail.com

ramos en la vida cotidiana. Muestra su agrado por una teoría que concibe la vida humana no como una línea de tiempo sino como un espacio con doce habitaciones. La palabra italiana "stanze" (habitación) tiene varios significados: es un lugar de encierro pero también de afirmación y de apertura a los otros. Él mismo explica la teoría de las doce habitaciones: vamos pasando a lo largo de la vida una por una por cada una de las doce habitaciones y cuando llegamos a la última –que no es última porque se cambian unas con otras–, recordamos todas las otras, inclusive la primera que no pudimos percibir cuando nacimos (pues todavía no veíamos) y estamos listos para renacer, para recomenzar.

> È questa malattia che mi ha fatto entrare nella mia dodicesima stanza. Era buia. Per il solo fatto di esserci entrato, ho disimparato tutto: a parlare, camminare, suonare. E poi ho imparato tutto di nuovo. È come se fossi rinato. È stato sulla sua soglia che hanno cominciato a sbocciare delle cose, a cadere delle reti. Ho deciso, per la prima volta, di incidere un disco, ho trovato il coraggio di fare il primo tour da solo, senza altri.[1]

Lanzado involuntariamente a esa última habitación, Ezio Bosso ha desaprendido todo para aprenderlo todo de nuevo. Ha vuelto a su infancia. No lo dice con tristeza sino con una alegría infantil. Parece listo para recomenzar la vida, para habitar nuevamente la primera habitación, la de la infancia. O para vivir la vida como un permanente recomienzo, como una persistente infancia. La vida lo ha llevado a la infancia y la infancia le ha otorgado una nueva vida. Así toca el piano Ezio Bosso, así piensa la vida, la muerte, la música: infantilmente, como habitándolas, cada vez, por primera vez.

[1] Ezio Bosso, "L'intervista di Vanity Fair a Ezio Bosso: «Ogni nota che suono»". A cura di Silvia Nucini. Publicato il 11/2/2016. Disponible en: <http://www.vanityfair.it/people/italia/16/02/11/ezio-bosso-sanremo-2016-foto-chi-e-pianista-malattia-sla-intervista>. [Consulta: 01 de enero, 2017.]

Música, filosofía, educación

Ezio Bosso habla de la música como de una forma de vida. "La música somos nosotros", dice y agrega que la música "es una suerte que compartimos (…) nosotros ponemos las manos pero la música nos enseña la cosa más importante que existe: escuchar". ¿Quién se atreve a cuestionarlo en un mundo en que, según parece, ya casi nadie escucha? Da la impresión de estar hablando no sólo de la música sino también de la filosofía, al menos de una cierta filosofía entendida como forma de sensibilidad, como ejercicio del pensamiento en forma de escucha y atención al otro.[2] Tal vez esté de hecho hablando de (otro nombre) de la filosofía, si Platón tiene razón cuando afirma, al inicio del *Fedón* (61a), que la música es la más grande filosofía (o la filosofía es la más grande música, pues la frase puede leerse en los dos sentidos). Tal vez esté hablando de la musicalidad de la vida o de una vida musicalmente filosófica, del pensamiento hecho música, de la vida vestida de música en el pensamiento.

Ezio Bosso abre todos sus conciertos con un pedazo de su canción "Following a bird". La composición de esa música le ha mostrado algo fundamental: siguiendo a un pájaro se ha perdido y detenido a pensar en "la importancia de perderse para aprender a seguir". Pensamos, dice Ezio en esa intervención en San Remo, que perderse es una cosa negativa. Pero no: "perder prejuicios, miedos, dolores te aproxima y te hace seguir". Es preciso perderse para poder ir atrás de lo que podemos ser. Ahora la música es una metáfora de una vida educadora. Perderse de sí mismo, desaprender lo que somos para poder seguir otros modos de vida. Así, Ezio Bosso ha hecho de su forma de relacionarse con la música una escuela de vida. De este modo, Ezio Bosso habla de música como si fuera filosofía y de nuestra relación con la música como si fuera educadora. Así, "perderse para aprender a seguir" podría ser el *leit motiv* de una vida

[2] Ferraro Giuseppe. *La scuola dei sentimenti*. Napoli: Filema, 2010.

educadora: una invitación a una "pedagogía pobre", a encontrar un camino para una nueva "investigación educativa" y ver adónde nos lleva ese camino.[3] Caminar sin saber de antemano adónde dirigirse sino dispuestos a que sea el propio camino que conduzca nuestra mirada. Caminar para poder ver lo que antes de caminar no podemos ver ni creemos que sea posible o deseable ver; caminar, sin anticipar la mirada, desplazándose de sí mismo; caminar para poder dar lugar a una experiencia, para salir diferentes del camino. Caminar como auto-educação. Algo así afirman desde hace unos años los zapatistas en México: "Caminamos no (o no solamente) para llegar a una tierra prometida, sino porque el caminar mismo es la revolución".[4]

Ciertamente, Ezio Bosso no es el primero en conectar la música con la filosofía y con la educación. Esa conexión es proficua no sólo en una tradición platónica sino también antiplatónica, como es el caso del contemporáneo francés Gilles Deleuze. Efectivamente, en su *Abecedario*, llama a la música cuando debe hablar de la "P como profesor". Afirma allí que la preparación para la docencia es la misma que para la música: es preciso una larga preparación para una corta inspiración. El ensayo es la forma esencial de una y otra: es preciso prepararse y ensayar para una clase, como para una ejecución musical. En una clase, lo esencial es el estilo, como en una ejecución musical. Dice Deleuze de sus clases en Vincennes que eran plenamente filosóficas y que estaban dirigidas a un público tanto de filósofos cuanto de no filósofos. En sus palabras:

> Al igual que la música que no está necesariamente dirigida a los especialistas en música y es la misma música; es el mismo Berg o el mismo Beethoven que están dirigidos tanto a personas que no son especialistas de la música como a quienes son músicos. Para

[3] J. Masschelein. "Pongámonos en marcha". En: Jan Masschelein y Maarten Simmons (eds.), *Mensajes educativos en tierra de nadie*. Barcelona, Laertes, 2006, pp. 21-30.

[4] John Holloway, "El zapatismo y las ciencias sociales en América Latina". Osal, 2001, p. 175.

> mí, la filosofía debe ser rigurosamente igual. Está dirigida tanto a los filósofos cuanto a los no filósofos, sin cambiar. Cuando la filosofía se dirige a los no filósofos no implica que vaya a ser algo simple. Otro tanto sucede en la música: no se hace un Beethoven más simple para los no especialistas. Pues bien, con la filosofía sucede lo mismo. Exactamente lo mismo. Para mí, la filosofía siempre ha tenido una doble audición: una audición no filosófica a la vez que una audición filosófica, y si no se dan las dos a la vez no hay nada. De no ser así, la filosofía no valdría nada.[5]

Hay en toda clase de filosofía una doble escucha: filosófica y no. Las dos componen esencialmente a la filosofía. No hay una sin otra. La cosa más importante es aprender a escuchar, dice Ezio Bosso. Deleuze, un poco más adelante en su conversación con Claire Parnet defiende una concepción "musical" de sus clases. Esa concepción estaría dada por dos características: como en la música, no siempre se comprende inmediatamente lo que se escucha y existen los efectos retardados de lo que se escucha. Por eso es importante no interrumpir una clase, como no se interrumpe la ejecución de una música: porque, si no espera, puede inhibirse la comprensión en vez de facilitarla. En filosofía, como en música, es preciso escuchar pacientemente. En primer lugar, entonces, una clase de filosofía no debe ser interrumpida como no lo debe ser la ejecución de una música. En segundo lugar, una clase de filosofía es una materia en movimiento, por eso es musical, y de esa materia cada estudiante o grupo toma lo que le conviene, escucha y coloca atención en lo que le importa. Por eso, una vez más, es preciso paciencia, atención. Además, "un curso es emoción. Es tanto emoción como inteligencia. Si no hay emoción, no hay nada, no hay ningún interés". Por fin, una clase de filosofía moviliza y trata conceptos y, al hacerlo, los vocaliza. El profesor de filosofía es como un músico, como un artista, un vocalizador de conceptos con su

[5] Gilles Deleze; Claire Parnet. *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Paris: Montparnasse, 1996. s.p.

propio estilo. Como sabemos, Deleuze daba clases magistrales en las que el profesor habla y los asistentes escuchan. Pero lo que dice vale para otras modalidades de vida pedagógica.

Pero, la relación entre escucha, filosofía y música no es tan simple. ¿Qué significa escuchar?, ¿Qué escucha quien escucha? O para decirlo con Jean-Luc Nancy, ¿qué significa estar "a la escucha"? ¿Qué escucha la filosofía o qué escucha quien escucha en nombre de la filosofía? ¿Será que la filosofía escucha propiamente o escucha sin escuchar? ¿Sería el filósofo un neutralizador de la escucha para poder ser "alguien que entiende"? ¿Por qué la filosofía siempre privilegió la vista –la idea, la forma, la representación, el aspecto, el fenómeno, la composición– sobre la escucha –el acento, el tono, el timbre, la resonancia, el ruido–?

Para J.-L. Nancy "estar a la escucha" comporta dos dimensiones en forma de preguntas: ¿qué secreto se revela en la escucha de una voz, de un instrumento o de un ruido? ¿Qué es "estar a la escucha": qué se revela en términos de experiencia y de verdad cuando estamos "a la escucha?". O en sus propias palabras: "¿de qué secreto se trata cuando alguien escucha propiamente, o sea, cuando alguien se esfuerza en captar o en sorprender mucho más la sonoridad que el mensaje?".[6] En el escuchar hay una tensión que la lengua francesa contiene en la propia palabra *entendre* que significa tanto escuchar cómo entender. Cuando se escucha una palabra, el sentido parece habitar más allá del sonido pero cuando lo que se escucha es música, por ejemplo, un piano como el de Ezio sonando, el sonido se confunde con un sentido o el sentido se vuelve sonido. Entonces, al menos musicalmente, estar a la escucha es estar al borde del sentido o en un sentido del borde, del margen, del extremo que resuena y contiene su sentido en el propio resonar. ¿Podemos afirmar una escucha tal cuando estamos en filosofía? Esto es, ¿podemos a través de la experiencia del pensar filosófico disponernos a una escucha que nos coloque al borde del sentido,

[6] *Cfr*. Jean-Luc Nancy. *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

que esté atenta a un resonar que contenga y no postergue el sentido? Bosso no ve problemas entre el escuchar de la música y la filosofía, entre escuchar y comprender: «Quando ascolti, capisci. Ascoltare è un gesto di generosità. Quando faccio un concerto io ci metto le mani, ma il resto ce lo mette chi ascolta: suoniamo assieme».

Escuchar es comprender. Por lo tanto, es también un gesto de generosidad hacia la palabra del otro. Ezio Bosso concibe la música como ese gesto de encuentro, toca quien hace sonar el piano pero también quien lo escucha. No hay música sin escucha, no hay vida sin música.

El "yo" y el "nosotros"

Aquellas últimas palabras de Ezio Bosso en San Remo 2016 me hicieron recordar a Paulo Freire. Recientemente, en una reunión del Centro de Filosofías e Infancias (NEFI) de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ), una colega, Edna Olimpia da Cunha, recordó las palabras finales de una intervención que Paulo Freire hizo en la Universidad unas semanas antes de su muerte, en 1997: "Fiquem juntos. Não se isolem. Não estejam sós". Sería algo muy próximo de lo que Ezio Bosso pidió para decir después de su música: manténganse juntos, no se aíslen, no estén solos. La vida sólo se puede hacer, como la música, en conjunto. La filosofía también.

Los dichos de Paulo Freire y Ezo Bossio pueden ser leídos como un testimonio: privilegiar siempre la dimensión colectiva de la vida sobre la individual, al contrario de lo que parece ser más estimulado en estos tiempos justamente en espacios como el propio festival de San Remo. Es, al contrario, una idea muy presente en las culturas que habitan la América Latina desde tiempos ancestrales. Por ejemplo, el filólogo alemán Carlos Lenkensdorf[7] ha mostrado cómo las lenguas de las culturas mayas Tojolabal o Tzotzil en el

[7] Carlos Lenkersdorf. *Filosofar en clave tojolabal.* México: Porrúa, 2005.

sureste de México ni siquiera tiene una forma singular de la primera persona del pronombre personal: los miembros de esa comunidad sólo hablan en términos de "nosotros", por un sufijo lingüístico "tic" y no tienen una palabra para decir "yo" o "tú". Lenkensdorf cuenta cómo llamó su atención desde los primeros momentos en que escuchó la lengua tojolabal con qué frecuencia se pronunciaba ese sufijo "tic" y ha sugerido que esta característica lingüística no significa la negación del individuo, sino más bien un marco más amplio de significado y sentido para su proyección. En castellano este sufijo "tic" se traduce por el pronombre "nosotros" que expresa maravillosamente el énfasis de lo colectivo sobre el individuo y cómo ni siquiera es posible pensar ese sujeto plural sin los otros: "nos-otros" contiene "nosotros" y los "otros", y si en cierto sentido los otros ya están comprendidos en "nos", en "nosotros" lo están doblemente, en el "nos" y en el "otros". Estas formas son casi opuestas a la cultura dominante en nuestros días e incluso a las formas predominantes de la filosofía llamada occidental que, en sus diferentes modalidades, se centra en un ego individual.

En la filosofía contemporánea diversas tendencias problematizan ese foco en el individuo. Es el caso de varios exponentes del llamado posestructuralismo francés, G. Deleuze incluido, y también de la *filosofía para niños* tal como ha sido propuesta por Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp a partir del concepto de comunidad de investigación filosófica como paradigma para la práctica de la filosofía en la formación educacional de la infancia. La comunidad de indagación es un paradigma en que la formación individual es puesta en el contexto de una formación más amplia, en que la identidad personal y la autoestima son puestas en diálogo con la empatía, la consideración de los otros y el pensamiento distribuido.[8] Es dentro de este mundo de la filosofía con niños que tuve el privilegio de conocer a Fulvio Manara.

[8] Ann Margaret Sharp y Laurance Splitter, *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial, 1996, pp. 223 y ss.

Música, filosofía y amistad

“La música somos nosotros”, afirma Ezio Bosso. No dice “soy la música” ni “… mi música es…” También afirma, como vimos, que la música es una suerte que compartimos, como la amistad. Tuve la suerte de conocer a Fulvio Manara en algún espacio compartido en el movimiento de filosofía con niños, organizado por Marina Santi en la Universidad de Padova. Marina Santi, otra vez. Desde la primera vez que lo vi, recuerdo su sonrisa fácil, amiga, sus gestos de hospitalidad y diálogo: “Quiero que vengas como profesor visitante a la Universidad de Bergamo”, me dijo ya la primera vez que nos vimos. Tuve la suerte de poder estar en su casa, con su gente, con sus estudiantes. Reparo, ahora, que una misma amiga filósofa me ha aproximado a Ezio y a Fulvio, de forma diversa y común. Una amiga filósofa me ha traído la música y la filosofía. Marina Santi también está trabajando para reunir la música, la filosofía y la educación. Recientemente, presentó su trabajo en un Congreso Internacional de Filosofía y Educación en Río de Janeiro:[9] “Educare in jazz: otto tratti di una nuova pedagogia”.[10] Me detendré sólo en uno de los ocho rasgos educativos que Marina propone para el jazz: la improvisación. Marina muestra allí cómo la improvisación –literalmente “no ver antes”, no ver antes de ver, antes de aprender a ver, a seguir, antes de aprender a perderse para aprender a ver, a seguir– exige una larga preparación, lo que Deleuze exige de una clase de un profesor. Dice Marina que “L’improvvisazione non è solo una risposta «reattiva» ad un problema, anche se una buona improvvisazione è sempre una risposta adattativa di successo ad un cambiamento”.[11] Pienso, por ejemplo,

[9] VIII Colóquio Internacional de Filosofia e Educação, UERJ, 3 a 7 de octubre de 2016. Disponible en: <www.filoeduc.org/8cife>.

[10] Marina Santi. “Educare in jazz: otto tratti di una nuova pedagogia”. En: Kohan, Walter; Lopes, Sammy; Martins, Fabiana (orgs.), *O ato de educar em uma língua inada por ser escrita*. Río de Janeiro: NEFI, 2016, p. 391.

[11] *Idem.*

cómo un cambio de habitación en la vida, como el sufrido por Ezio Bosso, exige improvisar y aprender a seguir. Marina también muestra allí la interdependencia entre "imparare l'improvvisare" e "improvvisare l'imparare". Así como se puede aprender a improvisar, el aprender es también un acto artístico.

Quiero, con todo, referirme a la Amistad desde una perspectiva no individual. En el *Abecedario*, Deleuze habla de la amistad en ese sentido. Afirma que interesa no tanto al nivel de relación personal sino como categoría o condición del pensamiento. La amistad está, como sabemos, en la etimología griega de la palabra *philo-sophía*. G. Ferraro, otro amigo común, dice que la traducción usual de "amistad o amor por el saber" bien podría ser invertida por la de "saber del amor o de la Amistad".[12] Deleuze, por su parte, afirma en el *Abecedario* que la amistad en la filosofía está relacionada a la idea de pretensión. Un filósofo sería alguien que pretende ser sabio sin serlo. Así, lo que los griegos habrían inventado sería la idea de que existen varios pretendientes a la sabiduría. Los amigos son pretendientes que se entienden sin necesidad de explicarse: basta un gesto para entenderse con un amigo aun cuando no se compartan las mismas ideas. Los amigos comparten un pre-lenguaje, un charme, una gestualidad. La amistad es una cuestión de percepción: percibir en otro algo que se encaja, "que nos enseña, que abre y revela algo".

Es en ese sentido que me siento más intensamente amigo de Fulvio. No porque pensáramos, las mismas cosas ni porque tuviéramos secretos compartidos sino porque bastaba un gesto para entendernos. Creo que los dos sentíamos que teníamos cosas que enseñarnos y aprender uno del otro, que cierto aspecto del mundo se descortinaba cuando nos encontrábamos. Algo que puede parecer banal y curioso entre personas dedicadas a la filosofía: no teníamos necesidad de demasiadas palabras para entendernos.

He demorado casi un año para poder escribir sobre Ezio Bosso, más o menos el mismo tiempo desde que se nos ha muerto Fulvio.

[12] Giussupe Ferraro, *La scuola dei sentimenti.* Napoli: Filema, 2010. p. 86.

No me parece apenas una coincidencia que escriba este texto inspirado en una forma de vida musical para homenajear a un amigo en la filosofía. En un concierto ofrecido a las seis de la mañana del 13 de julio de 2013 en el Monte Margherita a 2,549 metros de altura, Ezio Bosso cuenta que existe una palabra inglesa que habría sido creada por Shakespeare porque es una palabra propia de los enamorados, una palabra que designa un hablar que está por debajo del aliento, más abajo del susurro… el gesto de la nota musical, de la intimidad… casi en silencio… el aliento de los enamorados… más abajo, incluso, de la propia respiración. En ese tono, con esa palabra, he querido escribir este texto. “Ricordate da sempre: la música, come la vita, se puo fare solo in un modo: insieme”. Con ese tono, casi en silencio, me gustaría repetir una y mil veces esa frase en homenaje al amigo Fulvio Manara.

Referencias

BOSSO, Ezio. “L’intervista di Vanity Fair a Ezio Bosso: «Ogni nota che suono»”. A cura di Silvia Nucini. Publicato il 11/2/2016. Disponible en: <http://www.vanityfair.it/people/italia/16/02/11/ezio-bosso-sanremo-2016-foto-chi- e-pianista-malattia-sla-intervista>. [Consulta: 01 de enero, 2017.]

_______, “Under’s one breath”. Publicato il 13.06.2013. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=om5_zl6ORU8>. [Consulta: 02 de enero, 2017.]

DELEUZE, Gilles; Parnet, Claire. *L’abécédaire de Gilles Deleuze*. Paris: Montparnasse, 1996.

FERRARO, Giuseppe. *La scuola dei sentimenti*. Napoli: Filema, 2010.

HOLLOWAY, John. “El zapatismo y las ciencias sociales en América Latina”. *Osal,* junio 2001.

LENKERSDORF, Carlos. *Filosofar en clave tojolabal*. México, D.F.: Porrúa, 2005.

MANCALERO, Nicoletta. “Chi è Ezio Bosso e 10 cose che non sai sul pianista che con la sua forza di volontà ha vinto la sfida con la musica”. L’Huffington Post. Publicato in 11/2/2016. Disponible en: <http://www.huffingtonpost.it/2016/02/11/ezio-bosso-pianista-sanremo_n_9206706.html>. [Consulta: 02 de enero, 2017.]

[236] MASSCHELEIN, J. “Pongámonos en marcha”, en Masschelein; J.; Simmons, M. (eds.), *Mensajes educativos en tierra de nadie*. Barcelona, Laertes, 2006.

NANCY, Jean-Luc. *A la escucha*. Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

NEGRI, Piero. “Ezio Bosso: il pianoforte dono contro la malattia”. La Stampa. Publicato il 20.7.2013. Disponible en: <http://www.lastampa.it/2013/07/20/spettacoli/ezio- bosso-il-pianoforte-dono-contro-la-malattia- M6Cf7ZYZXhoSlRiIqgp3zO/pagina.html>. [Consulta: 01 de enero, 2017.]

SANTI, Marina. “Educare in jazz: otto tratti di una nuova pedagogia”. En Kohan, Walter; Lopes, Sammy; Martins, Fabiana (orgs.), *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita*. Río de Janeiro: NEFI, 2016.

SHARP; SPLITTER, *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires, Manantial, 1996.

¿República o Jardín? La confrontación entre modos de vida. Reflexiones a partir de Michel Onfray

RODOLFO ISAAC CISNEROS CONTRERAS*

I

El filósofo francés Michel Onfray se ha empeñado en derrumbar la visión sedimentada, según la cual el modo de vida platónico de la Academia se impuso de una vez y para siempre en la vida filosófica occidental frente a otros modos de hacer y de vivir en, y para la filosofía, por ejemplo, el Jardín de Epicuro –aunque Michel Onfray también muestra un gran interés sobre los cínicos–.[1] En la obra *La comunidad filosófica*, Onfray muestra cómo puede servir hoy en día confrontar el modo de vida filosófico postulado por Platón, modelo sustentado en una apología, en este caso ya no de Sócrates, sino en la apología de la inmortalidad del alma (*Fedón*), frente a una vida que se sabe finita en tanto que el alma comparte el mismo principio ontogenético que el cuerpo, a saber: el átomo –lo que Lucrecio llama los primordios–.

Nos apoyaremos en pasajes del *Fedón*, y de la lectura de *La República*, pero también de algunos pasajes de las *Cartas* de Epicuro, así como del *De rerum natura* de Lucrecio, para mostrar que la discusión entre modos de vida siguiendo filosofías antagónicas en la antigüedad griega, una de la Grecia Clásica (en donde encon-

* Rodolfo Isaac Cisneros Contreras es licenciado y maestro en pedagogía. Actualmente estudiante del doctorado en pedagogía y de la licenciatura en filosofía. Profesor de asignatura en la Facultad de Filosofía y Letras y en la FES Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México. Correos electrónicos: t_yupanqui@hotmail.com, rodoyupanqui@gmail.com

[1] *Vid*. Michel Onfray, *Cinismos: retrato de los filósofos llamados perros*. Capital intelectual. Buenos Aires, y *Filosofar como un perro*, Paidós. Barcelona. Además del libro *Le ventre de philosophes*. Le livre de poche. París.

tramos a Demócrito, Sócrates, Platón), otra del Helenismo, a saber Epicuro y la recepción de su pensamiento en Roma (Lucrecio), pueden ayudarnos a construir y a edificar un modo de vida que cuestione a las exigencias actuales.

El modo de vida del auténtico filósofo, consideramos, no es pues, entonces, uno solo. No nos acercamos al estudio de los modos de vida filosóficos de la antigüedad para adoptarlo o imitarlo sin críticas ni reservas, acción de suyo imposible, sino para pensar y rescatar aquellos elementos que nos ayuden a conformarnos ontológicamente en nuestra propia actualidad como ejercicio de *eleutheria* –libertad–.

II

La primera confrontación que hacemos y la que articula la pequeña ponencia, es la de Sócrates frente a Demócrito, ya que tal como afirma Nietzsche,[2] Demócrito no es un presocrático, vive en el mismo periodo que Sócrates y no sólo eso, tiene una visión propia de la física –su *peri physeos*–, que no sólo es física, ya que lleva implícita toda una ética que se desprende ella, la cual precisamente se opone a la visión del ejercicio de la *areté* como elemento sustancial para la felicidad. Tal vez la distancia insalvable que hay entre Platón y Demócrito está en la oposición del pensador de Adbera frente al ser parmenídeo, es decir, que Demócrito afirma el camino del no-ser como lugar en el que se da el movimiento.[3]

Demócrito influirá de manera decisiva en Epicuro –aunque cabe mencionar que especialistas como Carlos García Gual, afirman que Demócrito influye en la parte Física, pero que en lo que respecta a la ética, ésta se conformará por oposición a Platón y Aristóteles.

[2] *Cfr*. Friedrich Nietzsche, *Los filósofos preplatónicos*. Trad. e intr. de Francese Ballesteros Balbastre. Madrid, Trotta, 2003. 184 pp.

[3] *Vid*. *Ibidem.*

Se debe tener presente que Epicuro no es ateniense, es de la isla de Samos y cuando viaja a Atenas no se adhiere ni al platonismo ni a la escuela del estagirita.[4] Así pues, Epicuro hace varios viajes entonces a diferentes ciudades: Atenas, Mitilene –cerca de Lesbos–, Lámpsaco y Colofón, por ejemplo, en las que estaba más presente el pensamiento de los mal llamados presocráticos que el pensamiento de Platón y Aristóteles (basta recordar que Anaxágoras, desterrado por impiedad de Atenas por haber negado el carácter divino de los astros, muere en Lámpsaco y que Epicuro escuchó las clases de Nauxífanes, un discípulo de Demócrito en Teos, cerca de Colofón).

Por otro lado, Sócrates influirá sobremanera en las primeras obras de Platón, al respecto Diógenes Laercio afirma que:

> Se dice que Sócrates vio en sueños que tenía un cisne de poca edad en sus rodillas, que al punto desarrollaba sus alas y echaba a volar cantando dulcemente. Y al día siguiente se encontró con Platón, y dijo que él era el ave. Platón iba a participar en las fiestas con una tragedia cuando oyó la voz de Sócrates delante del teatro de Dioniso y allí quemó sus versos diciendo: 'Hefesto, avanza por aquí. Platón ahora te necesita'. Desde entonces, cuando tenía ya veinte años cuentan, fue discípulo de Sócrates.[5]

Mientras que Demócrito muestra un interés esencialmente por el orden y conformación del cosmos, en Sócrates la preocupación es propiamente ética. Demócrito orienta su actividad intelectual a

[4] En este caso lo anecdótico nos sirve de mucho para ilustrar el argumento conductor de la ponencia. Afirma Carlos García Gual: "Al concluir su servicio médico como efebo, Epicuro volvió a reunirse con su familia, que, tras abandonar la isla de Samos, se había establecido en una ciudad de la costa jonia, en Colofón. Era esta una localidad ilustre en la cultura griega, una de las siete ciudades que se disputaban el honor de ser la cuna de Homero, y luego la patria del lírico Mimermo y del filósofo Jenófanes, el poeta ilustrado, en ella vivirá Epicuro alrededor de diez años, del 321 al 211". Carlos García Gual, *Epicuro*. p. 40.

[5] Diógenes Laercio, *Vida de los filósofos ilustres*. L. III. 5-6.

la caída de los átomos, a los cuerpos, a lo que da lugar la unión entre ellos, y Sócrates, tal como lo presenta Platón en los diálogos de juventud, está preocupado por llegar a una definición y por el cuidado de la *areté* y los objetos con ella relacionados.

Así, habría que remontarnos a Demócrito y a Sócrates para rastrear los albores de los modos de vida del filósofo que confronta M. Onfray: el físico y el ético. No obstante, Platón, en sus obras de madurez, expondrá una doctrina filosófica propia, en la que se sirve de la figura de su maestro no para hacer una apología de él, sino que se sirve de su propia creación –la figura de Sócrates– para que éste defienda ahora algo que no es él mismo, es decir, Platón pretende ahora la defensa de la inmortalidad del alma.

Tenemos así que mientras Platón pretende que el alma es inmortal, y acude a las doctrinas pitagóricas en el *Fedón*, Epicuro en primera instancia y posteriormente Lucrecio, mostrarán en franca oposición, que la muerte del cuerpo lleva en sí misma la del alma, negando así algún principio de generación fuera de la parte más elemental y constitutiva de la materia, el átomo. No hay principio metafísico, sea el *tópos hyper-uranós* o el primer motor o motor inmóvil que pueda generar lo que se ha destruido o corrompido.

Platón, por boca de Sócrates en el *Fedón,* sustenta lo siguiente:

> Pues bien, justamente ahora acerca de lo inmortal, si hemos reconocido que es además imperecedero, el alma sería, además de inmortal, imperecedera (…) al sobrevenirle al ser humano la muerte, según parece, lo mortal en él muere, pero lo inmortal se va y se aleja, salvo e indestructible, cediendo el lugar a la muerte. Por lo tanto, antes que nada –dijo–, Cebes, nuestra alma es inmortal e imperecedera, y de verdad existirán nuestras almas en el Hades.[6]

En ese sentido, Platón construye su filosofía desde la seguridad metafísica de la existencia eterna de las ideas donde reposan las

[6] Platón, *Fedón*. 106 e-107 a.

almas imperecederas e inmortales esperando ocupar otro cuerpo en el mundo de las apariencias, en el mundo fenoménico siempre en constante cambio, precisamente, para establecer un modo de vida. Aceptar el modo de vida platónico es asumir la brevedad y la carencia de la vida corporal en pos de la vida contemplativa, de la acción de la *noûs* sobre sí misma, la conversión del alma de la que habla en el libro VII de *La República.*

El *lógos* rector que se impone fuertemente a los deseos, al apetito, que incluso forma una dietética, es, para Onfray,[7] como lo fue antes para Nietzsche, el triunfo de la vida contemplativa sobre el cuerpo y todo lo que él es. Platón representa en este sentido el triunfo de la *episteme* y del *ortho lógos* frente a la *doxa* y los sentidos, la imposición del razonamiento frente a la sensibilidad y la corporalidad.

Ética y metafísica forman así un binomio indisoluble en el magno edificio platónico. No obstante, pareciera que Platón termina cayendo en el sitio que evitaba arduamente en el *Menón* al preguntarse qué es la virtud, ya que como sabemos, es un diálogo aporético, el cual muestra la maestría de Sócrates frente a sus interlocutores sin dar respuesta a tal cuestión y en el que se vale de la geometría para exponer la teoría de la reminiscencia.

El alma, siendo inmortal e indestructible, contempla las formas bellamente descritas en el *Banquete* y el *Fedro*, las cuales tienen el poder en sí mismas de llevar al alma alada de las tinieblas del mundo fenoménico a lo bello o lo justo en sí. El cuerpo que está anclado al mundo del cambio, al mundo de la *doxa*, es visto como una prisión, como una ostra que de la misma manera que la cárcel, impide contemplar las ideas siempre iguales a sí mismas. De esta manera, podemos leer en el *Fedro*: "Plenas y puras y serenas y felices las visiones en las que hemos sido iniciados, y de las que, en su momento supremo, alcanzábamos el brillo más límpido, límpidos tam-

[7] Nótese que para M. Onfray la dietética es un punto nodal en la conformación de la vida de un filósofo. *Vid.* M. Onfray, *Le ventre de philosophes*.

bién nosotros, sin el estigma que es toda esta tumba que nos rodea y que llamamos cuerpo, prisioneros en él como en una ostra".[8]

Afirmación del alma contemplativa de las ideas en sí que regula y gobierna no sólo el resto de las partes del alma, sino que, en correspondencia con dicha división de la *psiqué*, gobierna a los hombres, gobierna sobre el resto de los ciudadanos de la *pólis*, teniendo como punto de inicio y de partida legitimar dicho gobierno: el modo de vida del filósofo platónico.

Para Epicuro, en cambio, no hay tales formas eternas y siempre iguales a sí mismas, lo que hay es esta vida que depende del modo de vida filosófico basado en la amistad y no en la exclusión que podemos denominar como "exclusión epistemocrática".

La manera en la que se ha distinguido y ordenado el pensamiento de Epicuro en lo que conservamos de sus obras, nos referimos a la canónica, a la física y a la ética, nos ayuda a comprender por qué el hombre no ha de temer a la muerte y, sucintamente, tampoco ha de desear la inmortalidad del alma. En un primer momento, porque el deseo de inmortalidad lleva inexorablemente a la frustración, el deseo como movimiento del alma volcado hacia la eternidad del alma, lleva el desprecio por el cuerpo y la sensibilidad. La felicidad del alma mortal de Epicuro encuentra en la vida terrenal la búsqueda persistente de imperturbabilidad del alma, del modo de vida regulado por la serenidad y por el desprecio de los pesares en los que desemboca la preocupación por la existencia de los dioses y lo que ellos tienen planeado para el hombre. García Gual comenta al respecto:

> Según el testimonio de algunos discípulos, el Maestro (Epicuro) dio un práctico ejemplo continuo de esa felicidad terrena que predicaba como último fin de la teoría filosófica. Sin que lo enturbiaran los achaques de su enfermiza salud, sin depender de venturas o desventuras ajenas a su propia condición, Epicuro envejeció feliz,

[8] Platón. *Fedro*. 250 c.

como uno de esos dioses serenos que no se alteran con irritaciones ni congojas, convirtiéndose en el legendario tipo de "sabio feliz", hasta el día de su muerte.[9]

Visión que se complementa con el inicio de la Carta a Meneceo, carta que, por cierto, funge como figura antagónica de la exclusión de Platón (baste como ejemplo el lema del frontispicio de la Academia: "Que no entre aquí quien no sepa geometría").

Nadie por ser joven vacile en filosofar ni por hallarse viejo de filosofar se fatigue. Pues nadie está demasiado adelantado ni retardado para lo que concierne a la salud de su alma. El que dice aún no le llegó la hora de filosofar o que ya le ha pasado es como quien dice que no se le presenta o que ya no hay tiempo para la felicidad. De modo que deben filosofar tanto el joven como el viejo: el uno para que, envejeciendo, se rejuvenezca en bienes por el recuerdo agradecido de los pasados, el otro para ser a un tiempo joven y maduro por su serenidad ante el futuro.[10]

En todo caso, el deseo de inmortalidad puede conducirnos al desprecio de esta vida y a un vivir vulgar y común, mientras que la vida que se vive de manera inmediata y bajo preceptos hedonistas pasados por la criba de la razón especulativa, conlleva una vida práctica sustentada en la finitud de la corporalidad y de la finitud del alma. Filosofar de joven y de viejo es, ya de suyo, la felicidad, la felicidad que descansa en la misma acción en la que se busca, es decir, no está fuera de ella. Felicidad, amistad, serenidad y tranquilidad del alma, he aquí las bases del epicureísmo.

Mientras que Platón en el *Fedón* se apoya en las doctrinas pitagóricas para mostrar por qué el hombre ha de recibir cierta *paideia*, tal y como insistirá con pequeñas modificaciones en *La República* y las *Leyes*, con la mirada puesta en la inmortalidad del alma y su

[9] C. García Gual, *op. cit*., p. 50.

[10] Epicuro. *Carta a Meneceo*. § 122 *apud idem*.

ulterior posesión corporal en el mundo fenoménico, Epicuro da consejos a Meneceo de por qué también debe filosofar pero con miras exclusivamente a esta vida y no a otra.

¿Es por eso el modo de vida, que defiende Epicuro y después Lucrecio, un modo entregado a la inmediatez y a la voluptuosidad? Nunca. Las éticas de la antigüedad, aunque divergentes en algunos

supuestos, convergen y comparten un principio adoptado como signo distintivo, en los estoicos y los epicúreos es la *ataraxia*. El conocimiento de la física que comienza en los sentidos y los simulacros de los que habla Lucrecio en el libro IV del poema dedicado a Memio, deviene rápidamente en una ética de la finitud corporal y anímica, pero que, no obstante, se vuelve por eso mismo bella, se vuelve estético ese conocimiento y sinceridad de la posición del hombre frente a la muerte y frente a los dioses, de los cuales no se puede afirmar si existen o no.[11]

¿Por qué la forma de ver y estudiar la filosofía –y ya no de vivirla– ha sido el triunfo del academicismo platónico? ¿Cómo y por qué queda la filosofía reducida al estudio más o menos superficial y en pocas ocasiones profundo de la historia de la filosofía cristiana de occidente? ¿Cómo es que se institucionaliza a Platón y su forma de ver y contemplar el mundo? Tal vez porque las ideas y los pensamientos de los atomistas –es de los que hablamos ahora, aunque en realidad de todos los llamados por Aristóteles *oi physicoi*– resultaban peligrosos, probablemente constituían un movimiento de sedición dentro de la *pólis* filosófica de Platón.

Ahora podemos preguntar: ¿Por qué Platón no cita nunca a Demócrito a lo largo de todos los *Diálogos*?

[11] La ataraxia como elemento compartido por los estoicos y los epicúreos, será atacada incluso por Pablo de Tarso, en su estancia en Atenas, después en Corinto, Éfeso y otras ciudades griegas, se encuentra con estoicos y epicúreos, entre ellos, Dionisio Areopagita, el autor de la obra "De los nombres divinos", tal encuentro queda registrado en Hechos de los apóstoles, Cap. XVII al XVIII principalmente. Esto como ejemplo de la relevancia de las corrientes filosóficas frente a un cristianismo primitivo.

Para Onfray (como para Foucault), inspirado en Nietzsche, comienza ahí una historia de la filosofía en occidente que también es una historia de la exclusión. Afirma Onfray:

> Con este Cristo pagano (Platón) se escribe la historia reciclando las tesis mesiánicas (Platón. *República*. L. VII), escindiendo los tiempos antes y después de él, arrojando lo que precede en la confusión y ahogando la diversidad y la multiplicidad de un continente entero, bajo pretexto de que éste anuncia, en germen, lo que verdaderamente se desarrolla con él. Es una manera de preparar el terreno y de investir al autor del *Fedón* de una autoridad y una legitimidad que se cimientan sobre la sola y única manera de escribir la historia de la filosofía occidental.[12]

No sólo se legitima un antes y un después en la historia de la filosofía occidental, sino que con ello triunfa y se impone por varios siglos el platonismo, ya sea con su apariencia o bien con el ropaje del cristianismo.

Mientras que Platón con su *República* establece una diferenciación ontológica por la inclinación que muestran los niños por medio del modelo de *paideia* (*República* III y VII. *Fedón*, *Leyes*) y su inclinación por el saber, su *physis* que siempre se inclina sobre la *episteme* acompañada de *cratos*, en la que sólo el que sabe tiene un lugar para mandar, Epicuro propone una filosofía de la vida que nos atrevemos a llamar inmanente, absolutamente vitalista y, no obstante, también hedonista. Se trata de una terapéutica del alma propia, de la *ataraxia* que afirma esta vida y no la negación del cuerpo y la afirmación de ideas suprasensibles.

Michel Onfray ve en Epicuro, apoyándose en Nietzsche, una opción siempre presente para los males del hombre moderno. Precisamente Nietzsche lo apuntaba ya en *El caminante solitario y su sombra*:

[12] M. Onfray, *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*. p. 62.

> Dos formas de consolarse.- Epicuro, el hombre que tranquilizó las almas de la antigüedad agonizante, tuvo la visión admirable –y hoy tan rara–, de que no es tan necesaria la solución de los problemas últimos y extremos para el descanso de la conciencia. Le bastaba decirle a la gente atormentada por la inquietud de lo divino: "Si existen los dioses, no se ocupan de nosotros". (…) por lo tanto, quien desee consolar a los infelices, a los criminales, a los hipocondríacos, a los agonizantes, sólo tiene que recordar los dos artificios calmantes de Epicuro, que pueden aplicarse a muchos problemas. En su forma más simple, podrían expresarse en estos términos: 1) Si es así, no nos importa; 2) puede ser así, pero también puede ser de otra manera.[13]

El hombre que se ve acongojado por las providencias que los dioses tienen o no con ellos, o que creen deben tener, es un puro desconocimiento de las causas de lo que llamamos naturaleza, el desconocimiento y la ignorancia son la base y el fundamento en el que se ha construido la religión; ya que se cree comúnmente, que al no poder dar una explicación de por qué hay algo en el mundo y cómo ese algo ha llegado a ser, se le da una explicación sobrenatural que desplaza a la razón humana. Ya Lucrecio afirmaba:

> No hay cosa que se engendre a partir de nada por obra divina jamás. Y es que a todos los mortales los envuelve el miedo ese de que ven que en la tierra y en el cielo se producen muchas cosas sin que puedan ellos de ninguna manera acertar a ver las causas de tales acciones, y piensan que suceden por gracia divina.[14]

La historia de la filosofía de occidente no sólo impuso una forma de hacer y estudiar filosofía, sino que impuso, por varios siglos, el modo de vivir, en la que el platonismo y después el cristianismo terminaron eclipsando otros modos de vivir la filosofía.

[13] F. Nietzsche, *El caminante y su sombra*. § 7.

[14] Lucrecio, *La naturaleza*. L. I. 146-156.

Finalmente, ¿por qué oponer la república platónica al jardín epicureo? Porque la academia se sirve de una *epistemocracia* que deviene en una *eidocracia* para establecer, para fundar, para legitimar, institucionalizar, mientras que el jardín fundado bajo el principio de la amistad busca ampliar, innovar y abrir el derecho que se tiene a la filosofía.

El modo de vida filosófico que se aparta de la bienaventuranza de los dioses del Olimpo y después del dios judeocristiano, es el modo de vida que abraza la vida como es, es decir, mortal y efímera pero fuente de felicidad en su brevedad temporal. Epicuro ya sostenía:

> Acostúmbrate a pensar que la muerte nada es para nosotros. Porque todo bien y mal reside en la sensación, y la muerte reside en la privación del sentir. Por lo tanto el recto conocimiento de que nada es para nosotros la muerte hace dichosa la condición mortal de nuestra vida, no porque le añada una duración ilimitada, sino porque elimina el ansia de inmortalidad.[15]

El conocimiento de la naturaleza es el conocimiento de uno mismo, en la que reconociéndose como ajenos a la felicidad de los dioses, en caso de que existan, el hombre queda como responsable de sí mismo, en el que la vida se vuelve digna de ser vivida como fin en sí mismo, nunca como preparación para la muerte ni preparación para una vida después de ésta; constándonos sólo una vida, tendríamos que buscar el modo de vida filosófico que mejor dé respuesta a los males que aquejan y acongojan al hombre actual.

Quisiera concluir con un parágrafo de Nietzsche incluido en *La ciencia jovial*:

[15] Epicuro, *Carta a Meneceo*. § 124 *apud* García Gual, Carlos, *op. cit*. Por su parte, Lucrecio afirma: "Y es que es forzoso que por sí solo el ser de los dioses, en la mayor paz, disfrute de una existencia sin muerte, apartado de nuestras cosas y dolor, libre de pruebas, capaz por sí solo gracias a sus recursos, en nada necesitado de nosotros, ni se deja ganar por meritorios favores ni afectar por enfados". Lucrecio, *op. cit*., L. I. pp. 42-47.

Epicuro.- Sí, estoy orgulloso de sentir de otro modo, tal vez de cualquier otro, el carácter de Epicuro, y poder disfrutar de la felicidad de la tarde de la antigüedad en todo lo que de él oigo o leo –veo sus ojos mirar hacia un amplio mar plateado, sobre acantilados en los que se posa el sol, mientras que los animales pequeños y grandes juegan en su luz, seguros y tranquilos, como esta misma luz y esta misma mirada. Una felicidad así sólo puede ser inventada por un hombre que sufre continuamente, la felicidad de un ojo para el que el mar de la existencia se ha calmado, y que ahora ya no se da por satisfecha mirando su superficie y la multicolor, delicada, estremecida piel del mar: nunca existió antes voluptuosidad tan modesta.[16]

Referencias

García Gual, Carlos, *Epicuro*. Madrid, Alianza editorial. 1981.

Guthrie, W. C. K, *Historia de la filosofía IV. Platón*. Trad. de Álvaro Vallejo Campos y Alberto Medina González. Madrid, Gredos, 1998.

Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*. 2ª ed., Trad. de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. México, Fondo de Cultura Económica, 1962. (Colección Filosofía).

Laercio, Diógenes, *Vida de los filósofos ilustres*. Madrid, Alianza editorial, 2007.

Lucrecio, *La naturaleza*. Madrid, Gredos, 2003.

Nietzsche, Friedrich, *El caminante y su sombra*. Trad. Luis Díaz Marín. Buenos Aires, Gradifco, 2007.

________, *El nacimiento de la tragedia. El caminante y su sombra. La ciencia jovial*. Madrid, Gredos, 2009.

Onfray, Michel, *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*. Trad. de Antonia García Castro. Barcelona, Gedisa, 2008.

[16] F. Nietzsche, *La ciencia jovial*. p. 45.

________, *Filosofar como un perro*. Trad. de Iair Kon y Mateo Schapire. Buenos Aires, Capital intelectual, 2013.

________, *Cinismos: retrato de los filósofos cínicos*. Trad. de Alcira Bixio. Barcelona, Paidós.

PLATÓN, *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Intr., trad., y notas de Carlos García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó Íñigo. Madrid, Gredos, 2000.

Torá lishmá: un acercamiento desde Maimónides

Adrián del Olmo Nolasco*

"Hijo mío, está atento a mis palabras;
inclina tu oído a mis razones.
No se aparten de tus ojos;
guárdalas en medio de tu corazón".

Proverbio 4: 20-21.

La intención de este pequeño escrito es invitar al lector a pensar acerca de un concepto proveniente del judaísmo, cuyo significado atrapó enormemente mi interés, me refiero a lo que se conoce como *Torá lishmá*, una idea relacionada con el estudio de la *Torá*, o *Biblia hebrea*, libro de suma importancia para los judíos. Por este motivo, mi breve aproximación lo haré con la ayuda de Maimónides, que es considerado uno de los personajes más sugestivos del mundo judío. Para lograr mi propósito, considero pertinente presentar un breve panorama de su vida, así como el contexto en que se desarrolló, la Edad Media.

Para comenzar, es importante aclarar qué puede entenderse por filosofía judía, un tema bastante complejo, motivo por el cual mi exposición no es muy ambiciosa, sino más bien modesta. De acuerdo con Amparo Alba, la filosofía judía, en sentido amplio, podría definirse como el intento de aproximarse al conocimiento judaico

* Adrián del Olmo es egresado de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se ha interesado por la filosofía de la educación en autores como Maimónides y Spinoza. Es miembro del Seminario de Filosofía de la Educación desde 2013. Correo electrónico: adrioon@outlook.com

desde un método filosófico.[1] Este encuentro posibilitó la interacción entre ideas judaicas, cuyo principal origen se encuentran en el *Tanaj*, la *Mishná* y el *Talmud*, e ideas griegas, primordialmente las de Platón y Aristóteles. Hay que mencionar que el primer encuentro entre los pensamientos judío y griego se dio "a partir del siglo II antes de la era cristiana y persiste hasta mediados del siglo I d.n.e.",[2] durante la diáspora judía helenista; y el otro momento, en el cual nace nuestro pensador que atañe los fines de este escrito, fue durante la Edad Media, particularmente en la región de al-Andalus.

Esta región es conocida por haber estado bajo el régimen musulmán durante los siglos VIII y XV aproximadamente. Es ampliamente reconocido el papel que desempeñaron los árabes para la transmisión del pensamiento griego al Occidente. No obstante, es importante señalar que no sólo fueron meros vehículos de conocimiento, sino que el pensamiento islámico estaba en pleno auge, lo que permitió una especie de fusión de ambas corrientes.[3]

Durante la época del imperio musulmán, tanto judíos como cristianos eran considerados "gente del libro", es decir, creían en la revelación divina que se encontraba contenida en la *Torá* y el Evangelio, respectivamente. Este rasgo permitía la convivencia de las consideradas tres grandes religiones monoteístas en un mismo lugar geográfico. Debido a que el islam tenía el dominio de la zona, marcaba las pautas de convivencia entre las tres religiones. Si judíos y cristianos decidían convertirse al islam, gozaban de todo derecho de participar en la sociedad. En caso contrario, tenían una condición diferente, conocida como *dimmíes* o protegidos, es decir,

[1] Amparo Alba. "Textos y filósofos medievales" en Seijas, Guadalupe (ed.), *Historia de la literatura hebrea y judía*. Madrid, Trotta. 2014, p. 488.

[2] Carlos del Valle. "La filosofía judía", en Cruz Hernández, Miguel (ed.), *Filosofías no occidentales*. Madrid, Trotta. 2013, p. 333.

[3] *Ibid*., p. 334.

tenían libertad de ejercer su propia fe, a reserva de una limitación política y pagar un impuesto especial.[4]

Gran cantidad de judíos, a diferencia de los cristianos, aceptaron las condiciones establecidas, lo que les permitió conocer la cultura islámica, sin perder sus propias creencias; se apropiaron modos de pensar, reglas para la música y poesía, cánones de lógica, e incluso su lengua, el árabe. La producción literaria judía en general y la filosofía judía pudo explorar nuevos caminos, lo que derivó, desde mi parecer, en un enriquecimiento de su propio pensamiento. Rafael Ramón Guerrero menciona que:

> La revelación bíblica fue admitida por todos los que en las comunidades judías medievales se consagraron al estudio de la filosofía. Pensaron en función de esa revelación y estuvieron convencidos de que era expresión de la verdad total. Por ello, sólo se podría hablar de filosofía judía dentro de esas comunidades en la medida en que se adoptara el pensamiento griego, poniéndolo siempre en relación con los textos de la tradición, para buscar en él la justificación de esos textos.[5]

Esto último resulta interesante, ya que a diferencia de lo que se podría pensar acerca de la incompatibilidad que existe entre fe y razón, los pensadores judíos veían en el método filosófico un sendero poco explorado y el cual podía ayudar para adentrarse de manera más profunda a la *Torá* y con eso tener mayor claridad de qué es lo que se demanda de ellos como "pueblo elegido" por Dios, es decir, al pasar la Torá por el tamiz de la razón se podían extraer conocimientos que aún permanecían confusos para los mismos judíos. Gracias a esta apropiación de la filosofía fue posible

[4] Joaquín Lomba. "Filosofía judía medieval hispana" en Mate, Reyes y Ricardo Forster (eds.), *El judaísmo en Iberoamérica*. Madrid, Trotta, 2012, p. 91.

[5] Rafael Ramón Guerrero. *Filosofías árabe y judía*. Madrid, Síntesis. 2004, pp. 248-249.

encontrar respuestas a problemas propios de su tradición y así lograron afianzar con mayor fuerza sus creencias.

Dentro de este panorama intelectual y social, nació el autor que me brindará su apoyo a lo largo de mi pequeño escrito. Rabí Moshé ben Maimón, o Maimónides como es más conocido, es considerado uno de los más grandes pensadores judíos medievales de la historia.

Nació el año 1135 en Córdoba, en el seno de una familia de rabinos reconocidos.[6] Rabí Isaac ben Maimón, su padre, fue su primer maestro, lo introdujo al estudio del *Tanaj* y de la literatura rabínica. Desde la niñez Maimónides tuvo contacto con un gran número de rabinos y pensadores judíos, gracias a la relación que tenía su padre con ellos; también visitó asiduamente las academias judaicas de su región, así como algunas escuelas musulmanas.

Los primeros años del pequeño Moshé se desarrollaron en una aparente tranquilidad, pero este estado cambió drásticamente cuando empezó, por parte de los almohades –una secta del islam– una persecución en contra de las comunidades judías que habitaban en su territorio. El motivo principal fue porque tenían la pretensión de establecer el islam como la religión oficial. Esta situación obligó a la familia de Maimónides abandonar Córdoba y comenzar una vida errante. Sin embargo, este exilio no fue del todo perjudicial, ya que le brindó a Maimónides la posibilidad de ampliar sus horizontes de conocimiento, porque conoció el trabajo realizado hasta el momento de diferentes ciencias, por ejemplo, medicina (Hipócrates y Galeno), astronomía, matemáticas, filosofía, entre otras.[7] Es importante resaltar esta última, al menos para los fines de este trabajo, porque la principal influencia filosófica que tuvo Maimónides fue el pensamiento aristotélico. No se sabe exactamente cómo ni cuándo lo conoció, sin embargo, fue evidente su interés en él, ya que existían coincidencias entre el estagirita y el judío. Se ha

[6] Meir Orián. *Maimónides. Vida, pensamiento y obra.* Barcelona, Riopiedras. 1984. p. 41.

[7] *Ibid.*, pp. 43-45.

dicho que Maimónides tenía conocimiento de griego, lo que posibilitó su acceso a las obras en su lengua original, aunque lo más probable es que el acercamiento se diera a través de distintos pensadores árabes, que en lugar de quitarle mérito, muestra el dominio que tenía, tanto de la filosofía griega como del árabe.[8]

Aproximadamente en el año 1160, Maimónides logró establecerse en la ciudad de Fez, centro del poderío almohade. El posible motivo de su llegada fue que ahí se encontraba uno de los grandes talmudistas de aquel tiempo, el rabino Yehudah ibn Sosán, maestro con el cual pudo continuar su formación hebraica.[9] Tristemente el tiempo que vivió aquí fue muy poco, a causa del encarcelamiento y ejecución que sufrió su maestro, esto obligó a Maimónides, nuevamente, a abandonar dicha ciudad.

Finalmente, después de un largo andar, el pensador judío encontró en la ciudad de Egipto la tranquilidad que tanto anheló. Su permanencia en dicho lugar fue de suma importancia para Maimónides, ya que era uno de los principales centros culturales judíos e islámicos de la época. Los vastos conocimientos que poseía Maimónides, primordialmente judaicos y médicos, le valieron ser nombrado *naguid*[10] de las comunidades judías de la región, así como médico personal del sultán Saladino.[11] La vida de Maimónides siempre estuvo llena de vicisitudes que dan muestra de la trascendencia que tiene este personaje en la tradición judía. La muerte lo alcanzó el año de 1204, con una edad de 70 años.

Ahora bien, espero que esta breve semblanza de la vida de Maimónides ayude a entender de mejor manera su obra. Es complejo hablar de la obra de Maimónides, ya que sus numerosos escritos

[8] David Gonzalo Maeso. *Manual de historia de la literatura hebrea.* Madrid, Gredos, 1960. p. 514.

[9] M. Orián, *op. cit.,* p. 49.

[10] Es un término hebreo que tiene varias acepciones, en este contexto se entiende como “gobernador” o “jefe” de la comunidad judía. Representaba a la máxima autoridad en diferentes ámbitos.

[11] *Ibid*., p. 121-122.

abarcan diversos temas. David Gonzalo Maeso menciona que: "Dominó […] el saber árabe, toda la Biblia, la Teología y la Halaká judaica, la Filosofía y la ciencia griega".[12] Esta abundancia de su pensamiento se debió al contexto que vivió, a saber: el judaísmo medieval hispano y el mundo islámico. Por tal motivo, a modo meramente práctico, me permito catalogar su obra de la siguiente manera: a) obras halájicas, b) obras filosóficas, c) obras médicas, d) obras epistolares.

Entre toda la obra maimonídea, quisiera destacar tres en particular que dan muestra del excelso conocimiento de nuestro autor, a saber: *Séfer ha-Maor* o *El libro de la luz,* que es mayormente conocido como *Comentario a la Mishná*, en él hace un análisis profundo a la *Mishná*, Ley oral rabínica y base del Talmud, con el objetivo de aclarar la interpretación del texto y explicar cómo llevar a cabo las normas jurídicas; *Mishné Torá* o *Segunda Ley*, que tuvo como propósito hacer una especie de síntesis de la enorme legislación judaica, tanto bíblica como rabínica; y *Moré nebukim* o *Guía de perplejos*, la cual tenía la finalidad de conciliar el aparente conflicto entre la fe y la razón, para así ayudar a quienes se encontraban perplejos ante dicha dificultad. Son estas tres obras las que le han otorgado mayor reconocimiento a la figura de Maimónides.

Aquí es preciso mencionar que, al menos en el ámbito filosófico, es la *Guía de perplejos* el escrito que mayor impacto ha causado. Gonzalo Maeso dice que: "Es una obra considerada generalmente como filosófica, o más bien teológico-filosófica; pero en realidad su carácter predominante, lo fundamental de su contenido y su misma finalidad la sitúan de lleno dentro de la exégesis escrituraria […] Su propio autor la conceptuó de «verdadera ciencia bíblica»".[13] Por esta originalidad, muchos consideran a esta obra la de mayor trascendencia, debido a su excelsa exposición de diferentes cuestiones, por ejemplo: la explicación de algunos térmi-

[12] D. G. Maeso. *Ibidem.*

[13] *Ibidem*, p. 516.

nos que causaban confusión, ya que parecen indicar que Dios poseía atributos antropomórficos, con lo cual Maimónides estaría en desacuerdo, porque él creía que la manera de comprender a Dios era por la vía negativa. La *Guía de perplejos* tuvo una enorme influencia en el pensamiento judío, tanto el de su época como el posterior.

El intento de conciliar el texto revelado y la filosofía lo emprendieron varios personajes, y fue Maimónides quien sobresalió entre ellos. Él realizó uno de los mayores esfuerzos por mostrar la concordancia que existe entre el *Tanaj* y varias de las ideas filosóficas de su tiempo. Meir Orián afirma lo siguiente: "El estudio de la filosofía constituyó para Maimónides un mandato religioso, un precepto bíblico, para ser más exactos, puesto que posibilita al hombre un mejor conocimiento de Dios y un acercamiento a Él por medio del conocimiento de la verdad".[14] Esta percepción de la filosofía es sugestiva, porque da cuenta de cómo la razón juega un papel importante para reflexionar sobre Dios y el mundo. El pensamiento de Maimónides irrumpió en la tradición judía, porque brindó la oportunidad de entender de otra manera lo conocido hasta ese momento. Su impecable manejo, tanto de los libros del canon judío como del pensamiento aristotélico, le permitió tener una lectura distinta de su propia tradición porque pensaba que la Ley escrita y oral armonizaban con la filosofía de Aristóteles y que si existe conflicto se debe, posiblemente, a una incorrecta interpretación de alguna de las dos.

Una vez planteadas de manera somera su vida y obra, comenzaré con el análisis del concepto que motivó este escrito: *Torá lishmá*. Para dicha tarea tomaré como fuente principal un pequeño fragmento llamado "Introducción a Helek", el cual se encuentra dentro del *Comentario a la Mishná*. Para comenzar, es importante explicar qué significado tienen las palabras que componen dicha idea. Creo que es evidente que *Torá* hace referencia a la Biblia

[14] M., Orián, *op. cit.,* p. 25.

hebrea; mientras que *lishmá* está compuesta por tres partes: *le* quiere decir "a" o "para"; *shem* es "nombre"; y la terminación *á* indica posesión, o sea, "suya de ella" (en este caso la *Torá*). Literalmente dice "a nombre de ella" o "para nombre de ella" y al momento de darle una interpretación podría entenderse como "la lectura de la *Torá* por sí misma", esto es, leer la *Torá* como un fin en sí mismo,
 sin la necesidad de establecer cualquier otro propósito.

Ahora bien, fiel a su tradición y contexto, Maimónides consideraba que este libro contenía la revelación divina y que a partir de su estudio el hombre podía conducirse correctamente en la vida. De acuerdo con Meir Orián, Maimónides consideraba que:

> La función primera y primordial de la Torá y las enseñanzas proféticas fue acrecentar el saber humano y presentar al hombre una concepción del mundo tal que le quitara automáticamente toda posibilidad de obrar mal. La meta fue inculcarle sabiduría, aclarar su entendimiento y guiarlo en la vida hasta que estuviera en condiciones de caminar solo por la vida sin tropezar.[15]

De la cita anterior quisiera resaltar dos elementos que considero de suma importancia para Maimónides, a saber: la sabiduría y el vivir sin tropiezo, este último, quizás, podría entenderse como moral. Ambas metas tendrían que alcanzarse a través del estudio de la *Torá*; sin embargo, en relación con el concepto de mi interés, me parece pertinente señalar que estos objetivos no tienen que considerarse como tales, sino como consecuencias de cumplir con el precepto, es decir, lo que debería motivar desde un inicio acercarse a la *Torá* es ella misma, no existe necesidad de agregar cualquier otro fin. En este sentido, considero importante el *Torá lishmá*, porque esta idea intenta rescatar el valor que tiene este libro como la principal fuente de donde emana todo tipo de conocimiento. A continuación, explicaré de manera más precisa lo que implica *Torá lishmá*.

[15] *Ibid.*, p. 378.

Maimónides al respecto dice lo siguiente:

> El juicio particular a cada persona comienza por el cumplimiento del estudio, y luego continúa sobre el resto de sus conductas. Por lo tanto, los sabios han declarado: 'Es recomendable que la persona se ocupe de estudiar Torá, ya sea como un fin en sí mismo (*lishmá*) o como un medio para otra finalidad (*lo lishmá*), ya que si la estudia como medio tal vez llegue a estudiarla por sí misma.'[16]

En la cita anterior se puede observar que existen dos diferencias respecto al estudio de la *Torá* y cómo éste influye en nuestra manera de actuar. Primero me centraré en explicar qué implica *lo lishmá*, que consiste en estudiar la *Torá* con el propósito de obtener algún beneficio de ella. Si bien se piensa que esta acción podría propiciar el estudio *lishmá*, desde mi parecer existen algunos peligros a considerar, los cuales podrían impedir que este cambio se diese. Para clarificar esto último, Maimónides utiliza un ejemplo:

> Imagina a un pequeño niño que ha sido traído ante su maestro para que le enseñe Torá, que es el bien último porque lo llevará a la perfección. Sin embargo, porque es sólo un niño y porque su entendimiento es deficiente, no alcanza a entender el verdadero valor del bien, tampoco entiende la perfección que puede llegar a alcanzar con el estudio de la Torá. Por necesidad, entonces, su maestro, quien ha adquirido una mayor perfección que el niño, debe sobornarlo para que estudie [...] Con este estímulo el niño trata de leer. No se esfuerza por el fin de la lectura en sí misma, ya que no entiende este valor.[17]

Lo que intenta resaltar aquí Maimónides es el hecho de que incentivar al niño con algo externo no le permite penetrar a la *Torá*,

[16] Maimónides. "Sobre el estudio de la Torá". Capítulo III, 5. En *Obras filosóficas y morales*. Trad. Aryeh Nathan. Barcelona. Obelisco. 2006.

[17] Maimónides. "Introducción a Helek" (fragmento). Capítulo X, Sanhedrín. en *Comentario a la Mishná*. Trad. Renato Huarte.

lo que propicia no entender qué significa *Torá lishmá*, ya que su atención está en cumplir con los méritos que su profesor le ha impuesto y ser merecedor de aquella promesa. Esta acción en lugar de redituarle un beneficio, sirve de tropiezo y provoca en el niño una confusión sobre el precepto de estudiar la *Torá*, porque se acerca a ella de manera "interesada", siempre a la espera de obtener

una recompensa. Este estudio interesado, o bien *lo lishmá*, desdibuja el porqué de la *Torá*.

En un inicio, pareciera un medio adecuado e inofensivo ofrecer un estímulo, por ejemplo: un caramelo. Sin embargo, Maimónides continúa con su explicación y menciona que:

> Mientras el niño crece y su mente progresa, lo que solía serle importante pierde esa importancia, mientras que otras cosas adquieren relevancia. El maestro le puede decir ahora al niño: 'Lee y te daré unos bonitos zapatos o buena ropa'. Ahora el niño se aplicará [a] leer con el fin de obtener la ropa y [nuevamente] no por el estudio en sí mismo. Quiere más a la ropa que a la Torá.[18]

Es curioso como la intención del maestro de acercar a su aprendiz al estudio de la *Torá* parece perder su sentido original, al grado de generar en él un sentimiento más fuerte hacia el premio que al libro. La exposición de Maimónides no termina aún y continúa diciendo:

> Mientras su inteligencia progresa aún más y estas cosas, también perderán importancia. Pondrá ahora su deseo en algo de mayor valor. Entonces, el maestro le puede decir: 'Lee este pasaje o este capítulo y te daré un dinar o dos'. De nuevo, intentará leer el pasaje o el capítulo para obtener el dinero, ya que las monedas son más importantes para él que el estudio.[19]

[18] *Idem*.
[19] *Idem*.

Considero que uno de los mayores peligros de *lo lishmá* es que propicia que el interés por estudiar la *Torá* se dirija a objetivos que pueden considerarse inestables, en objetos que en algún momento podrían perder su valor. Pienso que este estudio interesado encamina a un deseo de poseer, ya sea riqueza, bienes materiales o incluso honores, como afirma Maimónides:

> Cuando su entendimiento haya mejorado a tal grado que inclusive este premio [el dinero] haya dejado de ser valioso para él, deseará algo de mayor honor. Su maestro le puede entonces decir: 'Estudia para que algún día llegues a ser el presidente de la Corte, un juez, para que la gente te honre y se levante frente a ti como lo hacen con Fulano o Sutano'. Entonces se esforzará por leer para obtener esta nueva meta. Su fin será, pues, lograr alcanzar el honor, la exaltación y la lisonja que otros le puedan dar.[20]

Si se reflexiona detenidamente el ejemplo explayado por Maimónides, se pueden entrever al menos dos maneras de interpretarlo. Por un lado, todo lo que anhelaba aquél aprendiz siempre estuvo fuera de él. Los objetos eran en sí mismos lo que eran, es decir, el dulce era un simple dulce, la ropa mera tela, el dinero no era más que dinero, aun los honores, tal vez, fueron solamente palabras "bonitas". La relación que la persona tenía con éstos parece un tanto endeble, porque no se detuvo a pensar que probablemente todo eso desaparecería, entonces, lo que parecía como una posesión real de las cosas, en todo momento permaneció como una ilusión de posesión. Incluso si no fuera así, jamás formó parte de él ni fructificó en un cambio de su propia persona. Ante esto, me pregunto, ¿qué pasaría si todo eso se esfumara?, ¿qué diferencia habría entre aquel que lo tuvo en algún momento y alguien que no? Tal vez esta situación se dio porque insistió en establecer un propósito diferente a lo que en sí mismo ya era; no se percató que la *Torá* fue lo único constante en todo el proceso

[20] *Idem.*

que vivió y que la auténtica recompensa fue que entendiera que lo importante no está en qué se recibe del exterior, sino mostrar qué hay en nuestro interior.

Considero que uno de los significados del *Torá lishmá* es que permite hacer una pausa en nuestras vidas y reflexionar detenidamente qué es lo que verdaderamente nos motiva a actuar como lo

hacemos, a desear lo que anhelamos. Es una oportunidad de hacer una introspección de nuestro ser y conocernos mejor, y así, decidir si eso que descubrimos realmente nos agrada o no.

La otra lectura posible es que el aprendiz siempre estuvo a expensas de otros, ya sea de su maestro o la recompensa, y, quizás, esto lo volvió dependiente. Sus esfuerzos estuvieron vinculados con lo que podría obtener, sin percatarse que tal vez ese no era el propósito. Maimónides dice al respecto:

> Nuestros sabios ya nos han advertido acerca de esto. Ellos dijeron, con respecto al servicio a Dios o al cumplimiento de Sus preceptos, no anteponer ningún otro objetivo. Antiginos de Sokho –un hombre que había alcanzado la perfección y la comprensión de la verdad de las cosas– decía: 'No sean como los siervos que sirven a su amo por recibir recompensa, sino como aquellos que sirven a su amo sin esperar una recompensa' (*Pirkei Avot* 1: 3). Se entiende por esto que uno debe creer en la verdad por la verdad misma. Decimos de tal hombre que sirve por amor.[21]

Esto último es importante porque, ante todo, no hay que olvidar que estudiar la *Torá* es un precepto de Dios. Por ende, quien estudie de manera *lo lishmá*, sería como aquél siervo que sólo cumple con sus obligaciones en medida de la recompensa que obtendrá, y pudiera agregar que tal vez ni siquiera está cumpliendo correctamente el mandato, ya que existe la posibilidad que aquel estudioso lo hace porque está esperando una remuneración de alguien más

[21] Maimónides. "Introduction to Perek Helek". Capítulo x, Sanedrín. [La traducción es mía].

que no sea Dios, porque, ¿no podría interpretarse que el aprendiz no deseaba la recompensa, sino sólo agradar a su maestro?

Pienso que el *Torá lishmá* ayuda a que la persona se aproxime a servir por amor, porque la persona que estudia la *Torá* por sí misma siente gozo por el sólo hecho de realizar dicha acción. Creo que aquí se percibe la belleza de dicho concepto, porque, si bien el estudio requiere de esfuerzo y atención para asimilar lo que se lee, también demanda que se despierten sentimientos hacia él. Hasta cierto punto uno tiene control en la actividad intelectual; sin embargo, en el ámbito sentimental, la mayoría de las veces, los sentimientos simplemente brotan y, quizás, el *Torá lishmá* es el agua que permite que florezcan. Maimónides dice: "El hombre no puede amar a Dios si no es mediante la sabiduría con que 1o conoce, y el amor guarda relación con la sabiduría; cuanto menor es esta última, menor es el primero; y cuanto mayor es la última, mayor es el primero".[22]

Con lo expuesto hasta aquí, pareciera que en todo momento a lo que apela el *Torá lishmá* es al estudio de la *Torá*. Sin embargo, Maimónides menciona algo que me resulta interesante: "[…] que no tenga otra finalidad estudiar la sabiduría, que la sabiduría misma. La verdad no tiene otro propósito que saber que es verdad. Puesto que la Torá es verdad, el objeto de su estudio es cumplirla".[23] ¿Cómo podría entenderse esto último? En un primer momento podría resultar contradictorio, no obstante, creo que no lo es. Maimónides, consciente de que vivimos en sociedad, pensaba que la mayoría de los preceptos contenidos en la *Torá* tienen la finalidad de mejorar nuestro desempeño en ella. Por ejemplo, imaginemos una persona que ha comprendido algunas de las ordenanzas establecidas en la *Torá*, sin embargo, vive en soledad. ¿Qué sentido

[22] Maimónides. *Mishné Torá.* Teshuvá, X, 6. *apud*. Abraham Heschel. "Los últimos días de Maimónides". p. 4.

[23] Maimónides. "Introduction to Perek Helek". Capítulo X, Sanedrín. [La traducción es mía].

tiene conocerlas si no las necesita? Una idea es como una llama, irradia su luz desde lejos, pero cuando ésta no se alimenta de hechos, se apaga muy pronto. Necesariamente cobran otro sentido en medida que se ejecuten.

Entonces, si al momento de cumplir un mandato lo hacemos pensando en recibir una recompensa, o caso contrario evitar un

castigo, de nueva cuenta caemos, me parece, en *lo lishmá*. Es decir, da la impresión de que las personas actuamos con una mentalidad de ganancia-pérdida, que si hacemos algo necesariamente habría que recibir un beneficio por ello, como si la acción en sí misma representara una carga y, entonces, lo que pudiéramos obtener es lo que la aligera. En este sentido, al igual que nuestro aprendiz, existe la posibilidad de no trascender este nivel.

Por tal motivo, Maimónides emplea un término parecido a *Torá lishmá*, a saber: *midot lishmán*,[24] que significa lo siguiente: *midot* es "medidas"; mientras que *lishmán* sigue la misma lógica que *lishmá,* sólo que en plural. Su traducción más cercana sería "normas cumplidas en ellas mismas". En este sentido, al igual que el estudio por sí mismo, las acciones también tienen que realizarse desinteresadamente, sin esperar alguna otra cosa de ellas. Si recordamos el ejemplo de nuestro aprendiz como siervo, parece que estamos ante una situación similar. Las acciones que tengamos para con los otros tendrían que realizarse con amor. Desde mi parecer, la relevancia que tiene aquí el *Torá lishmá* es que, al estudiar los preceptos, uno va develando su significado y razón de ser, de modo que cuando uno los cumple no es por un mero deber, sino que, gracias al entendimiento que tenemos de ellos, los hacemos a conciencia y con amor. Entonces, este mismo principio, de manera sutil, se traslada al ámbito social, es decir, las acciones que realizamos en la vida no necesariamente se realizan esperando un beneficio, sino que se realizan con la idea de que son un bien en sí mismo.

[24] Meir Orián, *op. cit.,* p. 241.

Nuestro autor afirma lo siguiente:

> Así dijo El Señor: No se alabe el sabio en su sabiduría, ni en su valentía se alabe el valiente, ni el rico se alabe en sus riquezas. Mas alábese en esto al que se hubiere de alabar: en entenderme y conocerme, que yo soy El Señor, que hago misericordia, juicio y justicia en la tierra; porque estas cosas quiero, dice El Señor. (Jeremías 9:23-24). El profeta no dice que el conocimiento de Dios es el fin más noble del hombre. Porque si esta hubiera sido su intención, habría dicho: Mas alábese en esto el que se hubiere de alabar: en entenderme y conocerme, y se habría interrumpido aquí […] Pero dice que el hombre debe alabarse en el temor de Mi persona y en el conocimiento de Mis caminos y atributos, por lo que se entienden Sus actos. […] Luego el profeta dice a modo de conclusión: Porque estas cosas quiero, dice El Señor. Esto significa que Mi intención es que de vosotros emanen misericordia, juicio, justicia, que el hombre las imite, que sean su forma de vida.[25]

Si recordamos el ejemplo del niño que utilizó Maimónides, parece que existe una relación entre éste y lo que dicta el libro de Jeremías. Cuando el aprendiz aspiraba a riquezas, el sólo hecho de poseerlas no lo hacían digno; y en el momento que llegara a ser un rabino o juez, tampoco era suficiente el conocimiento que pudo haber adquirido. No obstante, la persona que estudia la *Torá* por sí misma está más próxima a entender lo que Dios demanda de ella, que todo aprendizaje, posesión y cualidad tienen el propósito de servir a Dios y los hombres; el entendimiento de los preceptos y su cumplimiento con amor se ve reflejado en un beneficio tanto del individuo como de la sociedad. Es así como se podría

[25] Maimónides. *La guía de perplejos*. Parte III, capítulo 54. *apud*. Abraham Heschel, *op. cit.,* p. 4. (Nota aclaratoria: En el texto de Heschel pareciera que la cita es continua, sin embargo, cuando consulté la edición preparada por Trotta, me percaté que la cita es un poco más extensa. Aunque el sentido no cambia, dejo a consideración del lector quedarse con la interpretación de Heschel, la cual comparto, o bien, revisar directamente la *Guía de perplejos*).

hablar que existe en las acciones de los hombres una tendencia de imitar los actos Dios, la cual tendría que ser la máxima aspiración cualquier persona.

Considero que el pensamiento de Maimónides es muy interesante, ya que sus grandes conocimientos tanto del *Tanaj* como de la vasta literatura rabínica, su dominio del árabe y la cultura del mundo islámico, así como su interés en la filosofía griega, le permitieron transitar en tres tradiciones distintas y generar nuevas aproximaciones a su propia tradición. Este pequeño texto me permitió ver que lo que parece estar desvinculado, no necesariamente es así; basta con acudir a estos pensadores un poco olvidados y descubrir lo que tienen que aportar, especialmente lo referente a lo educativo.

Respecto a esto último, pienso que cobra relevancia el concepto de *Torá lishmá*, porque intenta reivindicar el valor intrínseco de la *Torá*, recordar que la sabiduría no requiere de otro propósito. Maimónides dice: "Está escrito en Salmos 112: 1: 'En Sus preceptos me regocijo', dijo Rabí Eleazar: 'En sus preceptos' está escrito y no 'En la recompensa de Sus preceptos'".[26] Nos ayuda a reflexionar que el estudio tal vez, al menos en la tradición judía, no es simplemente un pasar los ojos sobre letras, sino que es un vínculo que se tiene con Dios. Se podría decir que el mandato es conocer a Dios y eso basta para regocijarse. También creo que esta idea ayuda a entender de otra manera el proverbio con que inicié este escrito porque, al menos para mí, es el *Torá lishmá* lo que permite que exista una integración entre el intelecto y el corazón, algo que pareciera muchos anhelamos.

Finalmente, me gustaría extender una invitación a toda aquella persona que quiera redescubrir la *Torá,* se acerque a ella de manera *lishmá*, porque es un libro que espera pacientemente ser escuchado y que, como dice en *Deuteronomio*: "No está en los cielos ni más allá del mar".

[26] Maimónides. "Introduction to Perek Helek". Capítulo X, Sanedrín.

Referencias

ALBA, Amparo. "Textos y filósofos medievales", en Seijas, Guadalupe (ed.), *Historia de la literatura hebrea y judía.* Madrid. Trotta. 2014.

DEL VALLE, Carlos. "La filosofía judía", en Cruz Hernández, Miguel (ed.), *Filosofías no occidentales.* Madrid, Trotta. 2013.

GUERRERO, Rafael Ramón. *Filosofías árabe y judía.* Madrid, Síntesis. 2004.

HESCHEL, Abraham. "Los últimos días de Maimónides", en *The Insecurity of Freedom (Essays on Human Existence).* Farrar, Straus and Giroux. 1966.

LOMBA, Joaquín. "Filosofía judía medieval hispana", en Mate, Reyes y Ricardo Forster (eds.), *El judaísmo en Iberoamérica.* Madrid, Trotta. 2012.

MAIMÓNIDES. "Introducción a Helek" (fragmento), en *Comentario a la Mishná.* Trad. Renato Huarte.

_______, "Introduction to Perek Helek", en *Comentario a la Mishná.* Disponible en: <https://www.mhcny.org/qt/1005.pdf>. [Consulta: 5 de enero, 2017.]

_______, "Sobre el estudio de la Torá", en *Obras filosóficas y morales.* Trad. Aryeh Nathan. Barcelona. Obelisco. 2006.

MAESO, David Gonzalo. *Manual de historia de la literatura hebrea*. Madrid, Gredos, 1960.

ORIÁN, Meir. *Maimónides. Vida, pensamiento y obra.* Barcelona. Riopiedras. 1984.

Decir ‘educación’ en la Biblia hebrea. Una aproximación exegética al *Tanaj*

Adriana Hernández Barocio*

“He aquí, tú amas la verdad en lo íntimo,
y en lo secreto me has hecho
comprender sabiduría”.
Salmo 51:6.

En este escrito pretendo poner en cuestión el lenguaje como un problema filosófico que incide directamente en nuestra noción sobre lo educativo a partir de cómo se puede entender la educación desde la Biblia hebrea,[1] en tanto que la naturaleza interpretativa del hebreo –lengua predominante en los textos bíblicos– representa un contexto muy distinto y en el cual encuentro gran riqueza para darle otra mirada a la educación. Este ejercicio lo hago con la intención de esclarecer cómo fijamos el sentido de los conceptos desde el propio lenguaje, permitiendo que las maneras que existen para entender la educación, por ejemplo, sean tan múltiples como el número de lenguas que existen. Empezaré por situar el problema del lenguaje desde un autor francés que permite reflexionarlo de una manera muy peculiar, pues para él, en el lenguaje hay más aspectos por conocer que los que ya se han estudiado y, por otro lado, también enuncia la importancia de la Biblia hebrea como

* Adriana Hernández Barocio es egresada de la licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en donde se desempeña como ayudante de profesor. Se interesa por la filosofía de la educación dentro de la tradición del pensamiento judío. Es miembro del Seminario de Filosofía de la Educación desde 2013. Correo electrónico: adrix_hb@hotmail.com

[1] Cuando se hace referencia a la Biblia, existen dos posibilidades, a saber: la Biblia hebrea y las distintas versiones de la cristiana (católica, ortodoxa o protestante) *Véase* Meynet, Roland. *Leer la Biblia,* Ciudad de México, Siglo XXI. 2003. p. 8.

referente para el estudio del lenguaje. Tal autor es Henri Meschonnic, teórico del lenguaje, poeta y traductor que centra sus estudios en torno a los textos bíblicos.

En ese tono, me parece muy interesante comenzar con una aseveración hecha por Meschonnic en su libro *Un golpe bíblico en la filosofía:* “si en el lenguaje no se piensa ni se conoce más que el signo, esa representación a la vez familiar y científica, que toda una tradición nos presenta como el todo del lenguaje, no se piensa el lenguaje, sino que se piensa el signo creyendo pensar el lenguaje. Su totalización, en lugar de su infinito”.[2] Lo que esta cita permite dilucidar es que se puede entender el lenguaje desde al menos dos niveles. Primero, el totalizante, representado por un sistema lingüístico determinado por cada lengua específica, bajo la pretensión de generar una comunicación común a una tradición que le da un sentido único a los signos. En segundo, el infinito, aquellos atributos del lenguaje que quedan en los márgenes del signo, las posibilidades que puede tener fuera del mero uso de éste como herramienta comunicativa, a lo cual Meschonnic nombra como *ritmo*, “el continuo del lenguaje”[3] que se puede encontrar en la forma en que se recitaba antiguamente los textos bíblicos en hebreo, por ejemplo.

De ahí la importancia de un concepto en hebreo dentro del pensamiento de este lingüista francés, a saber: *ta’am*, que significa “gusto” y está relacionado con la oralidad de la Biblia hebrea, “el gusto de lo que se tiene en la boca, […] el movimiento del lenguaje”.[4] Meschonnic retoma esta palabra para ilustrar que dentro del lenguaje también están implicados otros elementos fuera de las palabras mismas, pues la manera en que se pronuncian, el discurso y los movimientos del cuerpo implicados en la oralidad del

[2] Henri Meschonnic. *Un golpe bíblico en la filosofía.* Buenos Aires, Lilmod. 2007, p. 13.

[3] *Ibidem,* p. 14.

[4] Entrevista a Henri Meschonnic por Antoine Spire en “Acerca de *Un golpe de Biblia en la filosofía*”.

lenguaje también dicen. Hablan acerca de un contexto específico, una tradición, que no se puede asir en la dualidad signo-significante la complejidad del asunto. En ese sentido, este autor nos dice que la Biblia da un golpe en la filosofía, al poner sobre la mesa todo aquello que se ha dicho que está al margen del uso común de la lengua y que difícilmente nos detenemos a cuestionarlo y entenderlo, pues en este Libro está notoriamente presente, no sólo por el ritmo propio del hebreo –que, a decir de Meschonnic, ha sido desdeñado por los traductores–, sino por la Biblia misma, pues "no es el hebreo el que hace la Biblia, es la Biblia la que hace el hebreo".[5] En consideración de lo anterior, concuerdo con Meschonnic cuando menciona que si se quiere leer la Biblia en otra lengua que no sea la hebrea, no se lee "La Biblia" estrictamente, se lee una traducción de ésta, un sentido totalizador de la infinidad de posibilidades presentes en los textos bíblicos en su lengua original, que limitan la multiplicidad de sentidos de cada palabra hebrea a sólo una posible traducción a otra lengua.[6]

Es bajo estos principios que me propongo repensar la educación como un concepto que puede ser estudiado a partir de distintas perspectivas dadas por el propio lenguaje y presentes en la Biblia hebrea. Mostraré cómo en el hebreo bíblico o antiguo se le da diversos sentidos a lo que en español entendemos como educación y de qué forma se podrían relacionar con ello. Cabe resaltar que ésta puede ser una ardua tarea, por lo que me acotaré a un estudio específico de ciertos elementos que se desprenden del lenguaje y pueden dar pista del hecho educativo dentro de la Biblia hebrea, en el sentido de que es posible entender desde los conceptos que están en tensión dentro de éste y los contextos bajo los cuales son empleados en los textos bíblicos. Para concretar dicho fin es necesario tener presente el funcionamiento gramatical y semántico de la lengua hebrea. A continuación presentaré un breve esbozo de lo anterior.

[5] *Ibidem.*

[6] H. Meschonnic, *op. cit.,* p. 193.

El hebreo como lengua original de la Biblia hebrea o *Tanaj*[7]

En principio, el hebreo es una lengua semítica –por lo que se escribe de derecha a izquierda– y está compuesta por 22 caracteres consonánticos. Cada uno de ellos en sí mismo representa un sonido, una cifra y un valor ideográfico, permitiendo entenderla desde múltiples referentes. También es importante considerar el surgimiento de la vocalización dentro de la escritura de esta lengua, pues el hebreo no la contemplaba de origen. Así, hasta siglos después de la segunda caída del templo de Jerusalén, en el año 70 d.C. –ante el surgimiento de escuelas rabínicas dedicadas al estudio exegético del texto bíblico–, un grupo de estudiosos llamados "masoretas" comenzaron a trabajar en la instauración de las vocales y la división de palabras. Esto en respuesta a la gran posibilidad interpretativa presente en las primeras versiones de los textos bíblicos, al estar escritos, incluso, sin espacios entre palabras. Lo que motivó a los masoretas a llevar a cabo esta labor fue el afán de conservar el sentido más puro posible del *Tanaj*, fijando una "correcta" pronunciación e interpretación del texto,[8] pues a partir del uso de ciertas vocales, es posible llegar a varias significaciones de una sola palabra,

[7] Para la tradición judía, la Biblia hebrea es conocida como *Tanaj,* que resulta ser un acrónimo en hebreo de los nombres con los que se conoce a los tres apartados que conforman el texto, a saber: *Torá, Neviim* y *Ketuvim.* La palabra que nombra al primero de ellos, *Torá,* significa de forma literal "enseñanza, instrucción", pero tradicionalmente se ha traducido como "Ley". El segundo apartado, *Neviim,* quiere decir "profetas", en donde se pueden encontrar todos los textos adjudicados a los profetas mayores y menores –llamados así en alusión a la extensión de sus libros–, se tiene así a *Isaías* como parte de los mayores y a *Oseas* en los menores, por ejemplo. Finalmente, el tercer apartado lo ocupan "escritos", *Ketuvim* en hebreo, aquí se agrupan textos como *Rut, Proverbios, Eclesiastés, Salmos*, etc. Véase Curren, Randall (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*. pp. 33-34.

[8] Julio Trebolle. *La Biblia judía y la Biblia cristiana.* Madrid, Trotta. 1993. pp. 281-285.

sin mencionar que la falta de claridad en las palabras presentes ampliaban aún más las posibilidades interpretativas, haciendo que éstas pudieran ser completamente discordantes entre sí.[9]

Asimismo, la característica que distingue la constitución semántica de esta lengua, en contraste con otras de origen indoeuropeo, es que las palabras se estructuran por raíces, compuestas normalmente de tres caracteres. Un ejemplo de ello es la raíz que ocupará la labor que me he propuesto, que está compuesta de la siguiente manera: ח.נ.ך (en transliterado representa las consonantes j.n.j.). Gracias a la forma en que esta raíz fue conservada dentro del hebreo moderno,[10] su significado más conocido es "educación", pero ésta también puede ser entendida dentro de los textos bíblicos como "consagrar, inaugurar, dedicar", entre otras acepciones que precisaré más adelante.

Además, a las raíces se les puede agregar otros caracteres complementarios, en algunos casos, éstos pueden situarse entre la segunda y la última letra o después de la raíz. De tal manera que la palabra cambia, sin embargo, no deja de asociarse de alguna manera al sentido original de la raíz. Es decir, si a ח.נ.ך (jnj) se le agrega, por ejemplo, una י (este carácter puede ser transliterado como una "i" o "y") de esta manera: חניך (janij), significa "pupilo, aprendiz, adepto, discípulo", entre otras. O si se la agrega una ה (h), formando la palabra חנכה (janukah), quiere decir "consagrar, dedicar".

[9] La composición del texto masorético ha inspirado varios estudios, ya que es un asunto relacionado con distintos problemas a nivel de interpretación y fijación del sentido del texto, lo cual deberá ser revisado a mayor detalle en otro momento. Bastará señalar que ciertos personajes como Spinoza (en su *Compendio de gramática de la lengua hebrea*) han expresado su crítica a esta necesidad de mantener cierta "pureza" del texto bíblico a costa de la heterogeneidad que la distingue.

[10] La renovación del uso de la lengua hebrea y su estructuración como "hebreo moderno" surgió gracias a un proyecto sionista. Sin embargo, fue a principios del siglo XX, tras una serie de discusiones al respecto que apareció el diccionario de esta lengua, dándole forma como se conoce hasta hoy en día.

Este ejemplo también ilustra las posibilidades presentes en el lenguaje antes mencionadas, pues al representar en una sola palabra las distintas maneras en que ésta puede ser entendida, también se pone en cuestión cómo su interpretación va a depender, en primera instancia, del contexto bajo el cual se empleé la palabra y la manera en que se encuentre conjugada la raíz, pero también de muchos otros factores correspondientes a estudios relacionados con la mística judía, que relaciona los valores numéricos e ideográficos de cada carácter, lo cual permite darle una lectura más profunda y múltiple al texto bíblico. Esta cuestión amerita un espacio propio para trabajarla con mayor detalle.

Por otro lado, si se considera todo lo expuesto anteriormente, es innegable, a mi parecer, la necesidad de estudiar la Biblia hebrea en su lengua original, puesto que –además de las razones expuestas por Meschonnic en relación con leer el texto y las traducciones de éste–, las posibilidades presentes en esta lengua, incluso, a pesar del uso de vocalización impuesto por los masoretas, abren un encuentro polisémico con el texto, relacionado directamente con el lector/interprete de los textos bíblicos en hebreo. Pues, dentro de esa multiplicidad de sentidos de cada palabra presente en el texto, se expresan los referentes del lector, tanto en el sentido que le da como en la forma en la que se acerca a éste. Para comprender mejor cómo sucede esto, específicamente en la lectura de la Biblia hebrea, presentaré un marco general sobre algunas de las distintas formas de estudiarla.

El estudio de la Biblia

Dentro de la complejidad que implica la lectura y estudio de los textos bíblicos, se han desarrollado distintos métodos que pretenden desentrañar lo que se esconde detrás del sentido más literalista de la Biblia; a éstos se les conoce como estudios exegéticos, los cuales pueden perseguir distintas finalidades. Guadalupe Seijas –quien

dirigió un libro que, muy en el tono polifónico del *Tanaj*, compila una serie de escritos de distintos autores cuya línea de investigación está relacionada, en el sentido más amplio, con estos menesteres– sugiere una distinción entre enfoque y método para poder diferenciar entre "la perspectiva desde la que se analiza la Biblia y las técnicas y procedimientos empleados en un determinado tipo de lectura".[11] La clasificación de los enfoques que propone esta autora para un estudio más sencillo de ellos es agrupándolos en dos, a saber: los que ponen el énfasis en el texto y en su proceso de formación y los que se centran en el lector, es decir los que estudian la Biblia como un libro acabado, tal como se les presenta.[12]

Para los fines que me he dispuesto, nos centraremos tan sólo en aquellos enfoques que refieren a la función del lector, cómo "incide en la interpretación actual del texto y supera la distancia entre el texto y el lector";[13] ya que se puede observar que un estudio exegético tiene mayor soporte en el entendimiento de aquél que se acerca al texto bíblico, valiéndose de sus referentes. Aunque esto no debe suponer que los grupos de enfoques expuestos se contrapongan, pues, de principio atienden a intereses distintos, por ello, incluso es posible considerarlos como complementarios, pues, a partir del contexto del propio escrito, se puede decir mucho de lo que se encuentra ahí plasmado y permite una mejor interpretación de éste.

Según Seijas, los enfoques centrados en el lector se fundamentan en el creciente interés que hubo en el siglo XX por el estudio de la Biblia como fenómeno literario, cuando se plantea la posibilidad de aproximarse al texto bajo los mismos principios y métodos que se utilizan en otras literaturas. Sin embargo, considero que se puede pensar en la exégesis bíblica como parte de ellos, ya que, más allá de sus orígenes presentes en las escuelas rabínicas, en esta forma de

[11] Guadalupe Seijas. "Una aproximación al estudio de la Biblia" en *Historia de la literatura hebrea y judía.* Madrid, Trotta. 2014. p. 31.

[12] *Idem.*

[13] *Idem.*

estudio del texto se puede apreciar que hay una concordancia en los métodos propios de este enfoque. Por citar alguno, se puede mencionar el *análisis narrativo* que se centra en estudios de lingüística y "considera el texto como un todo coherente, un universo cerrado, que debe ser analizado desde sí mismo".[14] Esta misma posibilidad se encuentra en el hebreo y la diversidad de textos que compone el

Tanaj, pues –como menciona Stéphane Mosès– el sentido de los textos bíblicos están cifrados, aun en los detalles más pequeños, en los entramados de la lengua hebrea, ya que nada en este Libro es fortuito "ni la elección de las palabras, ni su forma gramatical, ni su organización sintáctica, ni la textura sonora, y aún menos la vasta red de correspondencias […] que vinculan entre sí estos diversos elementos lingüísticos".[15] De ahí la importancia que ya se anticipaba desde otra perspectiva con Henri Meschonnic del estudio del *Tanaj* en hebreo, abrirse a la multiplicidad de sentidos de éste.

Sobre la educación

Dentro del corpus bíblico se pueden encontrar diferentes referencias acerca de cómo se espera que sea una educación basada en las enseñanzas de Dios. Sin embargo, cuando se hace una lectura de este texto traducido al español –tal como ya se sostuvo–, difícilmente podemos dar cuenta de las distintas formas en que se hace referencia a ciertos conceptos relacionados con lo que en nuestra lengua entendemos por educativo.

Así, en español se pueden encontrar conceptos como "instrucción o enseñanza", que si se parte de los propios referentes que nos da esta lengua, se diría quizá que la enseñanza es más valiosa que la instrucción, debido a las cargas semánticas de estos términos. No obstante, en el hebreo se aprecia un panorama muy distinto,

[14] *Ibidem*. p. 35.
[15] Stéphane Mosès. *El eros y la ley*. Santa Fe, Katz. 2007. p. 7.

puesto que muchas veces, cuando Dios se dirige a su pueblo o se hace referencia a Sus mandatos, podemos encontrar la palabra "instrucción", que en la mayoría de los casos alude a la raíz ח.נ.ך (j.n.j.), dándole un valor sobresaliente a este término. Mientras que cuando se habla de "enseñanza" podemos encontrar diferentes raíces que significan esto en distintos sentidos, una de ellas es ל.מ.ד (transliterado l.m.d.) que insinúa una enseñanza basada en la transmisión generacional, como en este verso: "Dice pues el Señor: Porque este pueblo se acerca a mí con su boca, y con sus labios me honra, pero su corazón está lejos de mí, y su temor de mí no es más que un mandamiento de hombres que les ha sido **enseñado**".[16] Otro ejemplo de esto es la raíz ש.כ.ל (en transliterado s.j.l.), que se refiere a una enseñanza basada en la razón o la inteligencia y la encontramos en el Salmo 32, versículo 8, en español dice lo siguiente: "Te **enseñaré** y te instruiré el camino en que debes andar; sobre ti fijaré mis ojos". Por tanto, muchas veces cuando se habla propiamente de una instrucción, se refiere a aquélla que Dios le manifiesta directamente al hombre, a diferencia del conocimiento que se genera entre hombres o a partir de la razón de éstos.

Bajo este panorama muy general sobre algunos términos relacionados a lo educativo, me dispongo a centrarme en el estudio de algunos versículos en los se encuentra la raíz ח.נ.ך (jnj) que servirán de guía para introducir un entendimiento sobre cómo se dice "educación" en el *Tanaj*. Debido a que considero que es la raíz que ilustra mejor las múltiples maneras en las que se puede entender este concepto –como una idea que encierra la complejidad de la formación humana en el sentido más amplio posible–, a razón de los distintos contextos en los que podemos encontrarla dentro de la Biblia y que dan pista de algunos elementos que están involucrados en este todo complejo.

Comenzaré por citar las primeras dos ocasiones en las que aparece esta raíz en el *Tanaj*, en el libro *Bereshit* (Génesis), versículos

[16] *Isaías* 29:13.

4:17 y 5:18. En los dos casos, ésta se presenta con una variación en su escritura y se refiere a un nombre propio, a saber, *Janoj* (חנוך), el versículo 4:17 completo dice así en español: “Caín conoció a su mujer, que concibió y dio a luz a Janoj. Construyó una ciudad, y llamó a la ciudad en memoria de su hijo Janoj”. Como se puede ver, este primer personaje hace referencia al primogénito de Caín y es

la primera ciudad de la que se tiene noticia en el *Tanaj.* El segundo, que aparece en el versículo 5:18, dice: “Iared tenía 162 años cuando tuvo a Janoj”. Éste es un personaje conocido porque, a pesar de que sólo se menciona en cinco versículos –donde se habla acerca de su origen y su descendencia–, es el único, junto con Elías, de quienes se dice en el *Tanaj* que no murieron. En cambio, el libro expresa lo siguiente sobre el fin de sus días en la Tierra: “Janoj anduvo con Elokim [Dios] y desapareció, porque Elokim lo tomó”.[17]

Es interesante que dos personajes que se pueden pensar tan opuestos tengan el mismo nombre. Por un lado se encuentra el primogénito de Caín –quien recibió una maldición de Dios a causa del clamor de la sangre de su hermano Abel,[18] de quien, tradicionalmente, se le atribuye su muerte– y edifica la primer ciudad fuera de la presencia de Dios. Por otro, precisamente un personaje que fue arrebatado por Dios. Esto podría interpretarse como una alegoría de dos formas de educación, aquella que lleva a una vida próspera dentro de las ciudades, lejos de la presencia de Dios, basada en el conocimiento humano que olvida su origen, que olvida el *Gan Edén* (el jardín del Edén); y otra que se considera como el camino de regreso a éste, hacia Dios, instruirse en sus preceptos para poder cumplirlos durante los años que tengamos en la Tierra. Esta instrucción supondría un estudio y reflexión del *Tanaj,* y en la medida que se logre esto, actuar en consecuencia, ya que –tal como sostengo a partir del lenguaje– los textos bíblicos nos hablan en lo particular y en lo colectivo.

[17] *Génesis* 5:24.
[18] *Génesis* 4:11.

El segundo versículo que retomaré es de *Proverbios* y dice lo siguiente: "Instruye al niño en su camino, y aun cuando fuere viejo no se apartará de él".[19] En suma, a partir de lo que se ha dicho anteriormente, interpreto este versículo en dos sentidos que se relacionan entre sí. Primero, podemos ver claramente que está dirigido al educador y su labor, éste tiene la tarea de iniciar al niño en su camino, enseñándole la *Torá.* Pues, está escrito que la mayor de las bendiciones que Dios le otorga a su pueblo es la preservación del pacto hecho con Abraham[20] para todos aquellos que sigan sus sendas, diciendo: "Y por haber oído estos decretos y haberlos guardado y puesto por obra, Hashem tu Elokim guardará contigo el pacto y la misericordia que juró a tus padres".[21] En ese sentido, se entiende que el papel del educador es enseñarle al niño a atender la instrucción de Dios, a través del cumplimiento de sus *mitzvot,* es decir, sus mandamientos.

En segundo lugar se puede interpretar que aquel niño que recibe una educación basada en la instrucción de Dios, reconocerá su propósito a edad temprana y no se apartará de él. Así, lo que va a permitir que esto suceda es la propia labor del educador, éste le ayudará a darle sentido a los preceptos de Dios, de tal manera que no se apegará a ellos por una simple tradición, sino por amor.

Finalmente, me gustaría señalar que el *Tanaj* es una fuente inagotable de sabiduría, pues una de las grandes promesas que hizo Dios a aquel que le busca está expresada en *Jeremías* 33:3, y dice: "Clama a mí y yo te responderé y te enseñaré cosas grandes y ocultas que tú no conoces", por ello este gran Libro, representa el vínculo entre Él y los hombres. Uno de los principales medios por los que podemos ser instruidos y comprender la voluntad y el orden de todo cuanto conocemos y lo que no. Sirva este pequeño escrito

[19] *Proverbios* 22:6.

[20] Este pacto se refiere a cuando Dios le dijo a Abraham que establecería su pacto eterno con él, como el padre de muchedumbres que tomarían posesión de la Tierra prometida, teniéndolo siempre por Dios ante ellos.

[21] *Deuteronomio* 7:12.

como una invitación a volver al Libro, que –más allá de ser originario de un seno judío–, espera por todo cuanto busque conocer de Dios desde un entendimiento propio y acallar toda preconcepción atesorada por otros lectores que, indudablemente, encontraron distintas interpretaciones del *Tanaj*. Pues, si de algo deja certeza estas líneas, es que "educar se dice de múltiples maneras".[22]

Referencias

CURREN, Randall (ed.), *A Companion to the Philosophy of Education*. New Jersey, Blackwell Publishing Ltd. 2003.

HUARTE, Renato. "Lenguaje y educación", doc. inéd.

MESCHONNIC, Henri. *Un golpe bíblico en la filosofía.* Buenos Aires, Lilmod. 2007.

MEYNET, Roland. *Leer la Biblia.* Ciudad de México, Siglo XXI. 2003.

MOSÈS, Stéphane. *El eros y la ley.* Santa Fe, Katz. 2007.

SEIJAS, Guadalupe (ed.), *Historia de la literatura hebrea y judía.* Madrid, Trotta. 2014.

SPIRE, Antoine. "Acerca de *Un golpe de Biblia en la filosofía.* Entrevista con Henri Meschonnic" en *Trazos freudianos*. 2015. Disponible en: <https://trazofreudiano.com/2015/07/30/henri-meschonnic-lo-infinito-del- lenguaje/#_ftn1>. [Consulta: 31 de enero, 2017.]

La Santa Biblia. Reina Valera 1960. Estados Unidos. Holfman Publishing. 2006.

Torat Emet. Un mensaje de vida. Buenos Aires, Keter Torá. 2007.

TREBOLLE, Julio. *La Biblia judía y la Biblia cristiana. Introducción a la historia de la Biblia.* Madrid, Trotta. 1993.

[22] Este concepto está inspirado en el trabajo de Renato Huarte Cuéllar en un artículo próximo a publicarse llamado "Lenguaje y educación".

Índice

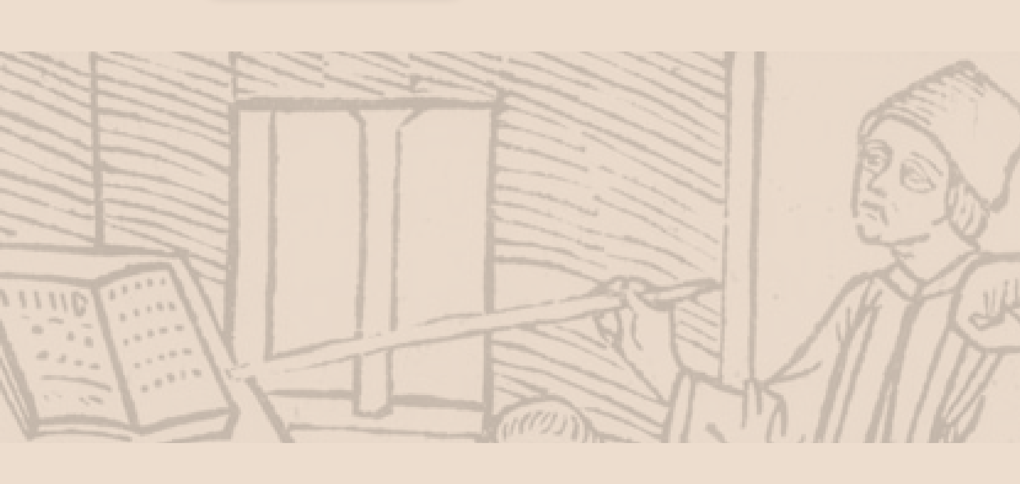
La filosofía de la educación y sus tradiciones fue realizado por la Facultad de Filosofía y letras de la UNAM, se terminó de producir en diciembre de 2018 en la Editora Seiyu de México S.A. de C.V. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida exclusivo de la colección eSchola así como salida a impresión por demanda. Se utilizó en la composición la familia tipográfica completa Minion Pro en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Édgar Piedragil Galván.





Imagen en guardas y cubierta: Rodericus Sancius de Arevalo, conocido también como Ruy [Rodrigo] Sánchez de Arévalo (*ca.* 1404 – 1470), "Enseñanza de la música", ilustración anónima de su libro *Speculum vitae humanae* (*Espejo de la vida humana*) de 1468. Publicado posteriormente como *Der menschen Spiegel* (*ca.* 1488) en Augsburg, Alemania.





Todo nuestro quehacer, incluyendo el académico, está inserto en una tradición. A través de los programas, lenguas, profesores, autores, abordajes, que manejamos se tiene una cierta mirada y no otra u otras. ¿Cómo podemos identificar esa tradición si somos parte de ella? ¿Cómo poder ver otras tradiciones y establecer un diálogo con ellas? *La filosofía de la educación y sus tradiciones* representa un esfuerzo colectivo por dar algunas respuestas a estas interrogantes de manera general, así como en el campo de la filosofía de la educación. De esta manera cualquier interesado en estas perspectivas podrá encontrar algunas vetas que abordan esta problemática.




9 786073 010061



